

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Básica II

(Procesos Cognitivos)



TESIS DOCTORAL

**Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e
influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º
de educación primaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Elvira Zuriñe Mengual García

Directora

Virginia Jiménez Rodríguez

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**Facultad de Psicología
Departamento de Procesos Cognitivos II**



**Metacomprensión e Inteligencia
Emocional: relación e influencia en la
comprensión lectora en alumnado de
5º y 6º de Educación Primaria.**

**Memoria para optar al grado de doctora
Presentada por**

Elvira Zuriñe Mengual García

Bajo la dirección de la doctora:

Dña. Virginia Jiménez Rodríguez

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**Facultad de Psicología
Departamento de Procesos Cognitivos II**



**Metacomprensión e Inteligencia
Emocional: relación e influencia en la
comprensión lectora en alumnado de
5º y 6º de Educación Primaria.**

**Memoria para optar al grado de doctora
Presentada por**

Elvira Zuriñe Mengual García

Bajo la dirección de la doctora:

Dña. Virginia Jiménez Rodríguez

Madrid, 2016



Metacomprensión e Inteligencia Emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria , cuya autora es Elvira Zuriñe Mengual García, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

Nota: A lo largo del presente documento, se ha intentado utilizar un lenguaje no sexista. No obstante, en ocasiones, y en beneficio de una lectura más fluida y cómoda, se ha utilizado el género masculino como generalización. Entendiéndose en esto un recurso para facilitar la comunicación y no una intención segregacionista o discriminatoria.

AGRADECIMIENTOS

En este espacio deseo mostrar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que, de alguna manera, han contribuido al desarrollo y culminación de este trabajo:

En primer, lugar quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. Dña. Virginia Jiménez, por todo su apoyo durante los años de elaboración de la tesis doctoral. Gracias al entusiasmo que me contagió y al ánimo que me transmitió durante el proceso pude realizar con éxito el trabajo que presento a continuación.

También al Dr. D. Vicente Hernández, que me embarcó en la aventura del doctorado y me dirigió el DEA. A él quiero agradecer su constante seguimiento y soporte en este largo y apasionante reto.

A los seis colegios que aceptaron la participación en la investigación y a los alumnos que me permitieron la recogida de datos, sin la cual no habría sido posible realizar el estudio empírico.

Al profesor Pedro Morales, que me facilitó la base del conocimiento estadístico necesario para la realización de la investigación. Pero también por haberme brindado su cariño, amistad, y apoyo espiritual durante estos años.

A la Dra. Dña. María Mercedes Ovejero, por haberme guiado en la realización de los análisis de datos y haberme aconsejado con tanto rigor y profesionalidad en la elaboración del trabajo.

A Gemma Ortiz por haberme ayudado en la maquetación del documento y a Paula Sendín por su supervisión en la traducción del resumen al inglés.

A mi familia, hermanos y cuñada, por su paciencia, apoyo y ánimo en los momentos difíciles del proceso. Muy en especial, a mi madre, apoyo incondicional en mi vida.

A mi marido, Miguel, por caminar a mi lado día a día compartiendo alegrías y tristezas.

Gracias por contribuir a que mi doctorado haya finalizado con éxito.

DEDICATORIA

A la memoria de mi padre, que me vio comenzar los estudios de doctorado y no los pudo ver terminados.

ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	1
ABSTRACT	5
<u>PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS</u>	9
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	11
1. Justificación de la investigación	13
2. Presentación general del trabajo	14
CAPÍTULO 2: LA LECTURA	17
1. La actividad de leer	19
2. Procesos implicados en la lectura	24
3. Modelos de lectura	29
4. Métodos de aprendizaje de la lectura	32
5. Dimensiones de la lectura	34
6. Comprensión lectora	34
7. Tipos de comprensión	37
8. Niveles de comprensión	38
9. Variables que influyen en la comprensión	39
- Variables contextuales	39
- Variables personales	40
- Variables de la tarea	43
- Variables del texto	44
- Conocimientos previos	45
- Esquemas	46
- Inferencias	46

9.1. Momentos de la lectura	47
9.2. Estrategias de comprensión	48
9.3. Diferencias entre lectores expertos y lectores noveles	49
9.4. Enseñanza de estrategias de comprensión	51
9.5. Evaluación de la lectura	54
- Técnicas de evaluación de la lectura	56
- Instrumentos de evaluación de la lectura	58

CAPÍTULO 3: METACOGNICIÓN 61

1. Introducción	63
2. Concepto de metacognición	64
3. Tipos de conocimiento metacognitivo	76
4. Variables de la metacognición	78
5. Procesos metacognitivos	79
6. Evaluación de la metacognición	81
7. Metacognición y aprendizaje	83

CAPÍTULO 4: METACOGNICIÓN Y LECTURA: METACOMPREENSIÓN LECTORA 87

1. Concepto de metacompreensión lectora	89
2. Importancia de la metacompreensión lectora	89
3. Variables de la metacompreensión lectora	91
4. Procesos de la metacompreensión lectora	92
5. Uso de estrategias metacognitivas en los diferentes tipos de lectores	95
6. Evaluación de la metacompreensión lectora	97
7. Entrenamiento de la metacompreensión lectora	100

CAPÍTULO 5: INTELIGENCIA EMOCIONAL	103
1. Justificación	105
2. Concepto de Inteligencia Emocional	106
3. Breve recorrido histórico	107
4. Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional	109
5. Modelo de referencia: Bar-On	112
6. Evaluación de la Inteligencia Emocional	116
7. Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version	121
8. Investigaciones recientes sobre Inteligencia Emocional	123
9. Inteligencia Emocional en el campo educativo	125

CAPÍTULO 6: LECTURA COMPENSIVA, METACOMPENSIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL 133

1. Relación entre metacomprensión e Inteligencia Emocional y su importancia en la comprensión lectora	135
--	-----

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA 139

CAPÍTULO 7: ESTUDIO EMPÍRICO	141
1. Objetivos	143
1.1. Objetivos principales	143
1.2. Objetivos secundarios	143
2. Hipótesis	144
3. Método	145
3.1. Selección de la muestra	145
3.2. Participantes	146
4. Instrumentos	147
5. Procedimiento	149
6. Análisis de datos	150

6.1. Fiabilidad	151
7. Resultados	152
7.1. Verificación de hipótesis	152
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	171
1. Conclusiones y discusión	173
2. Limitaciones	182
3. Perspectivas futuras	183
4. Implicaciones	184
4.1. Implicaciones en el campo de la educación	184
4.2. Implicaciones en el campo de la psicología	185
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	193
<u>ANEXOS</u>	225
Anexo I: Carta para solicitud de colaboración a los centros	227
Anexo II: Carta a las familias para solicitar autorización	229
Anexo III: ESCOLA	231
Anexo IV: PROLEC	237
Anexo V: Preguntas comprensión de textos	239
Anexo VI: <i>EQ-i: YV</i>	241
Anexo VII: Cuestionario para el profesorado	243
Anexo VIII: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 4)	245
Anexo IX: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 5)	245
Anexo X: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 6)	247
Anexo XI: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 6)	247
Anexo XII: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 6)	249

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1:	Autopreguntas para fomentar metacomprensión	97
Tabla 2:	Cronograma de recogida de datos	145
Tabla 3:	Criterios inclusión/exclusión	146
Tabla 4:	Tipos y frecuencia de cada tipo de alumnos con necesidad especial de apoyo educativo	147
Tabla 5:	Fiabilidad de los instrumentos del estudio	151
Tabla 6:	Estadísticos descriptivos y diferencias entre chicos y chicas en Inteligencia Emocional	152
Tabla 7:	Correlaciones entre Metacomprensión y Lectura Comprensiva	153
Tabla 8:	Correlaciones entre Lectura Comprensiva e Inteligencia Emocional	154
Tabla 9:	Correlaciones entre Metacomprensión e Inteligencia Emocional	154
Tabla 10:	Correlaciones entre Metacomprensión y las dimensiones de la Inteligencia Emocional	155
Tabla 11:	Diferencias en Lectura Comprensiva en función del tipo de colegio	156
Tabla 12:	Diferencias en Metacomprensión en función del tipo de colegio	157
Tabla 13:	Diferencias en Inteligencia Emocional en función del tipo de colegio	158
Tabla 14:	Relación entre el conocimiento del profesor/tutor y el nivel de Metacomprensión de cada alumno/a	159
Tabla 15:	Predicción del profesorado sobre el grado de Metacomprensión y sus procesos en cada alumno. Grupo chicos	160
Tabla 16:	Predicción del profesorado sobre el grado de Metacomprensión y sus procesos en cada alumna. Grupo chicas	160
Tabla 17:	Predicción del profesorado sobre el grado de Metacomprensión y sus procesos en cada alumno. Grupo alumnos con necesidad especial de apoyo educativo	161
Tabla 18:	Existirá relación entre el conocimiento del profesor y el rendimiento en una tarea de lectura comprensiva de cada alumno/a	162
Tabla 19:	Predicción del profesor sobre el rendimiento del alumnado en la tarea de Lectura Comprensiva. Grupo total	163

Tabla 20:	Predicción del profesor sobre el rendimiento del alumnado en la tarea de Lectura Comprensiva. Grupo chicos	163
Tabla 21:	Predicción del profesor sobre el rendimiento del alumnado en la tarea de Lectura Comprensiva. Grupo chicas	163
Tabla 22:	Predicción del profesor sobre el rendimiento del alumnado en la tarea de Lectura Comprensiva. Grupo alumnos con necesidad especial de apoyo educativo	164
Tabla 23:	Regresión múltiple. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo total.	164
Tabla 24:	Regresión múltiple. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo chicos	165
Tabla 25:	Regresión múltiple. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo chicas	165
Tabla 26:	Regresión múltiple. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo alumnos con necesidad especial de apoyo educativo.	166
Tabla 27:	Regresión múltiple por bloques. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo total	167
Tabla 28:	Regresión múltiple por bloques. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo chicos	168
Tabla 29:	Regresión múltiple por bloques. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo chicas	169

Tabla 30:	Regresión múltiple por bloques. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo alumnos con necesidad especial de apoyo educativo	170
Tabla 31:	Estadísticos descriptivos y comparación con la población de baremación	170
Tabla 32:	Resumen hipótesis	181
Figura 1:	Modelo de metacognición de Flavell	69
Figura 2:	Componentes de la metacognición	75
Figura 3:	Tipos de conocimiento metacognitivo	77
Figura 4:	Control metacognitivo	79
Figura 5:	Variables que intervienen en la metacomprensión según Brown, Ambruster y Baker	92

Leer es una actividad tremendamente cotidiana para nuestra sociedad hoy, pero no lo es para otras sociedades o grupos culturales. En las culturas desarrolladas, el aprendizaje de la lectura es temprano y se llega a automatizar de tal manera que, una vez adquirida, se realiza casi inconscientemente (Clemente, 2008). Esta actividad compleja desde el punto de vista cognitivo, es la llave de acceso a la cultura, herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos (Chartier, 2008), base de los aprendizajes escolares y una gran fuente de ocio placentera. Por eso, quienes no han tenido la oportunidad de aprender a leer se encuentran en una situación de desventaja respecto al conocimiento y el aprendizaje.

El concepto de lectura ha evolucionado desde una concepción tradicional puramente mecánica, donde la decodificación es el proceso clave, hasta las perspectivas más actuales donde leer se vincula a comprensión, interpretación y construcción de significado (León, 2002). Estas corrientes más interactivas (Solé, 2005) y constructivistas sociales (Navarro, 1991) ponen el énfasis en la interacción entre el lector y el texto, como procesos clave, sin olvidar la relevancia de los aspectos sociales y emocionales (Vallés, 2005) que intervienen en ella.

La presente investigación se basa en el concepto de lectura como proceso en el que intervienen factores de tipo cognitivo, metacognitivo y emocional, donde el lector construye el significado del texto a partir de sus conocimientos previos, esquemas, capacidad para elaborar inferencias y motivaciones.

Desde esta concepción de lectura, se desprende la importancia de la misma, especialmente en el contexto académico. Un lector capaz de conocer sus propios procesos de comprensión y autorregularlos podrá comprender (Carretti, Caldarola, Tencati y Cornoldi, 2014) y aprender de los textos (Sánchez, 1988). Sin embargo, aquellos lectores que no posean esas habilidades metacognitivas presentarán dificultades para comprender y aprender de lo que leen, lo que se traducirá, en muchos casos, en fracaso académico (Alvarado, 2003).

Gracias a las investigaciones en el campo de la Psicología Cognitiva, se conocen los procesos cognitivos que intervienen en la lectura. De la misma manera, las investigaciones sobre metacognición en tareas de lectura demuestran la

relevancia de estos procesos en la comprensión (Flavell, 1979; Jacobs y Paris, 1987; Mokhtari y Reichard, 2002).

Paralelamente, en las últimas décadas han proliferado los estudios sobre la Inteligencia Emocional y su influencia en la vida de las personas. Diversos trabajos en esta línea han demostrado la interrelación entre la emoción y la cognición en los procesos de aprendizaje.

El presente trabajo pretende aportar luz en el conocimiento de los procesos que subyacen a la comprensión lectora, de manera que contribuya a orientar correctamente la enseñanza de esta competencia tan importante en el contexto académico.

Una vez demostrada la implicación de los procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales en la lectura se realiza una investigación empírica con alumnado de 5º y 6º de Primaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, pertenecientes a seis colegios, dos públicos, dos concertados y dos privados. Para el estudio se administraron tres instrumentos a los 535 participantes: la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA; Puente, Jiménez y Alvarado, 2009); el texto “Los Esquimales” de la Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-SE; Ramos y Cuetos, 1999); y el Emotional Quotient Inventory Youth Version; (EQ-i: Bar-On y Parker, 2000). Todos ellos tienen propiedades psicométricas adecuadas que garantizan su fiabilidad y validez. Así mismo, se pidió al profesorado que contestara a un breve cuestionario sobre la competencia lectora de su alumnado.

Los objetivos principales del trabajo son determinar si existe relación entre las tres variables principales del estudio (Metacompreensión, Comprensión Lectora e Inteligencia Emocional) y explorar la capacidad predictora de la Metacompreensión y de la Inteligencia Emocional a la hora de explicar el rendimiento en tareas de Lectura Comprensiva.

Otros objetivos de la investigación son la exploración del rol del sexo y tipo de colegio en las variables principales del estudio.

También, se determina en qué medida el profesorado posee un buen conocimiento del proceso lector de su alumnado y si éste es capaz de predecir el rendimiento.

Por otro lado, se repiten los análisis separando el subgrupo de alumnado que presenta algún tipo de necesidad especial de apoyo educativo. La finalidad es poder aportar una información más precisa y útil para este alumnado y poder adecuar y ajustar respuesta educativa a sus necesidades.

Las principales conclusiones son que existe correlación significativa entre las tres variables centrales del estudio. Así mismo, el análisis de regresión múltiple permite concluir que la metacomprensión y algunas dimensiones de la IE son predictoras de la comprensión lectora.

Se comprueba que altos niveles de metacomprensión se relacionan con mejores resultados en comprensión. Esta correlación se intensifica en el subgrupo de alumnado con algún tipo de necesidad especial de apoyo educativo. De la misma manera, los resultados reflejan que altas puntuaciones en inteligencia emocional se relacionan con mejor desempeño en la prueba de lectura comprensiva.

En cuanto a las diferencias por sexo, los resultados no son concluyentes debido a que no siempre obtiene las puntuaciones más altas el mismo sexo y, en ocasiones, las diferencias no son significativas.

Al explorar las diferencias entre los colegios en las tres variables principales del estudio se observan los valores más bajos en comprensión lectora en los colegios concertados. En la variable metacomprensión no se observan diferencias significativas entre el alumnado de los tres tipos de colegios. En inteligencia emocional tampoco se encuentran diferencias en el índice total, aunque sí se perciben diferencias en las dimensiones Intrapersonal, Estado de Ánimo y Adaptabilidad.

En cuanto al conocimiento que el profesorado tiene sobre el proceso lector de su alumnado se demuestra que éste es muy preciso y que, además, es capaz de predecir tanto el nivel de metacomprensión como el desempeño en tareas de comprensión de su alumnado.

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones prácticas en el campo educativo, pues sirven de gran ayuda para orientar correctamente la forma de trabajar la lectura durante toda la escolaridad. Queda evidenciado el papel clave de la metacomprensión en la lectura para que se produzca comprensión, y,

consecuentemente, se pueda aprender de los textos. De la misma manera, los factores emocionales inciden en el proceso lector, interactuando con los procesos cognitivos. Por ello, sugerimos la conveniencia de enseñar y entrenar la metacomprensión y las habilidades emocionales, paralelamente a la enseñanza de la lectura. La integración de estos tres aspectos favorecerá la adquisición de una adecuada competencia lectora y, consecuentemente, podrá contribuir a disminuir el fracaso escolar y el bajo rendimiento de gran parte del alumnado (Puebla, 2009).

Reading is a daily activity in our society, but it isn't in other societies or cultural groups. In developed cultures, learning to read is acquired in early ages and becomes automatic to such an extent, that one does it unconsciously (Clemente, 2008). This complex activity from the cognitive point of view is the key to culture, fundamental tool for the acquisition of knowledge, base of all learning and a grand source of pleasant leisure. For this, whoever has not had the opportunity to learn to read is at a disadvantage with respect to knowledge and learning.

The concept of reading has evolved from a purely traditional mechanical concept, where the decoding is the key process, to the most recent perspectives where reading is linked to comprehension, interpretation and construction of significance (León, 2002). These more interactive trends (Solé, 2005) and social constructivist (Navarro, 1991) put the emphasis on the interaction between the reader and the text, as key process, without forgetting the relevance of the social and emotional (Vallés, 2005) aspects which intervene.

The present investigation is based on the concept of reading as a process in which cognitive, metacognitive and emotional factors intervene, where the reader constructs the significance of the text from their previous knowledge, outlines, capacity to elaborate inferences and motivations.

From this concept of reading, we understand the importance of it, especially in an academic context. A reader who is able to know his own comprehension processes and self regulate them will be able to understand (Carreti, Caldarola, Tencati y Cornodli, 2014) and learn from the texts (Sánchez, 1988). However, those readers who do not possess these metacognitive skills will present difficulties to comprehend and learn from what they read, which will terminate in many cases in academic failure (Alvarado, 2003).

Thanks to the research in the field of Cognitive Psychology, we know the cognitive processes which intervene in reading. In the same way, the research of metacognition in reading tasks demonstrates the relevance of these comprehension processes (Flavell, 1979; Jacobs and Paris, 1987; Mokhtari and Reichard, 2002).

At the same time, in the last decades there have been prolific studies on emotional intelligence and its influence in people's lives. Diverse works along these lines have demonstrated the interrelation between emotion and cognition in the learning process.

The current work intends to throw light on the knowledge of the processes which underlie the reading comprehension, in such a way as to contribute to orientate correctly the learning of such a key competence in the academic context.

Once proved the implication of the cognitive, metacognitive and emotional processes in reading an empirical investigation is done on the student body of 5th and 6th grade of the Community of Madrid, belonging to six schools, two state, two private and two subsidized. For this study the 535 participants were given three tools: The Conscious Reading Scale (ESCOLA; Puente, Jiménez y Alvarado, 2009); a text "The Eskimos" from the Reading Process Evaluation (PROLEC-SE; Ramos y Cuetos, 199); and the Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV Bar-On and Parker, 2000). These all have adequate psychometric properties which guarantee their reliability and validity. Also, the faculty was asked to answer a brief survey on the reading competence of their student body.

The main objectives of this work is to determine if there is a relation between the three variable principles of study (metacomprehension, reading comprehension and Emotional Intelligence) and explore the predicting capacity of the metacomprehension and the emotional intelligence when explaining the performance of reading comprehensive tasks.

Other objectives of this investigation are the exploring of the gender role and type of school in the variable principles of the study. Also, it determines to what extent the faculty posses a good knowledge of their students' reading ability and if they are able to predict their performance.

On the other hand, the analysis is repeated separating the subgroup of students who have special education needs. The aim is to provide a more precise and useful information for the student body in order to offer a more adequate and adjusted response to their educational needs.

The main conclusions are that there exists a significant reciprocity amongst the three main variables of the study. Moreover, the analysis of multiple regressions allows us to conclude that the metacomprehension and some Emotional Intelligence dimensions are predictable of the reading comprehension.

It is proven that high levels of metacomprehension are related to better comprehension results. This reciprocity intensifies in the group of special educational needs students. In the same way, the results reflect that higher scores in emotional intelligence are related to a better performance in the comprehensive reading test.

Regarding the differences related to gender, the results are not conclusive as the higher results are not always obtained by the same gender and, on occasions the differences are not significant.

On exploring the differences between the three different types of schools studied we observe the lowest comprehension levels in the subsidized schools. In the metacognition variable no significant difference is observed. In emotional intelligence there are also no differences, although there are perceived related to intrapersonal, mood and adaptability.

Concerning the faculty's knowledge of the reading process of their students it is demonstrated that this is very precise, and that moreover it is capable of predicting not only the level of metacomprehension but the performance of comprehension tasks of the student body.

These findings have practical implications in the field of education as they are of great assistance to orientate correctly the way of learning to read during schooling. It is proven the key role metacomprehension has in reading in order to comprehend and consequently learn the texts. In the same way, emotional factors influence in the reading process, interacting with the cognitive processes. Reason why the convenience of teaching and training metacomprehension and emotional skills, at the same time as learning to read is suggested. The integration of these three aspects favours the adequate acquisition of the reading competence, and consequently, school failure and low performance could diminish.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

Introducción

1 Justificación de la investigación

La presente tesis doctoral se enmarca en el programa “Intervención psicológica y sus determinantes biológicos y sociales”, de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Las investigaciones de este programa estudian las relaciones entre la cognición, la emoción y la salud, y su repercusión en el contexto educativo, entre otros.

El tema de esta investigación surge como una necesidad de dar respuesta a la preocupación generalizada sobre la comprensión lectora en el contexto educativo. El último informe PISA (Programme for International Student Assessment, 2012) pone de manifiesto el nivel insuficiente obtenido por el alumnado español en comprensión lectora, muy alejado del promedio de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y la Unión Europea. Siendo conscientes de que la lectura comprensiva es requisito imprescindible para que haya aprendizaje, no comprender lo que se lee dificulta o impide el aprendizaje significativo. Es por ello que el sistema educativo español pretende poner mayor énfasis en la enseñanza-aprendizaje de la lectura como herramienta básica de aprendizaje y como fuente de disfrute y placer.

Determinar los motivos por los que el alumnado no comprende lo que lee y por qué no adquiere nuevos conocimientos de forma eficaz ayudaría a orientar de forma correcta la enseñanza-aprendizaje de esta competencia fundamental.

De la misma manera, la Inteligencia Emocional ha cobrado especial interés en las investigaciones de los últimos años. Conocer cómo influye ésta en el éxito o fracaso social, laboral y académico es una preocupación hoy día.

La respuesta no es sencilla porque involucra muchos factores tanto personales como del sistema educativo (León, 2004). En este trabajo, se analizan solamente los factores personales que están incidiendo. Dentro de ellos, se exploran las variables cognitivas que intervienen en el proceso, ampliamente estudiadas y demostradas por las teorías cognitivas. Conocer y controlar nuestro funcionamiento cognitivo, es decir, tener un alto grado de metacognición, va a facilitar que haya comprensión cuando se lee, y en consecuencia, se pueda aprender del texto de forma consciente, autónoma y controlada (Brown, 1987). Pero no solamente están

implicados los componentes cognitivos y metacognitivos en la competencia lectora, sino también el componente emocional (Giraldo, 2013; Puebla, 2009; Puente, Jiménez y Llopis, 2012).

Queda demostrado a través de numerosas investigaciones que la emoción no funciona aislada de la cognición (Damasio, 1996; Pessoa, 2008) y que la educación socioemocional no solo contribuye al desarrollo de las áreas social y emocional de las personas sino también al aprendizaje académico (Durlak y Weissberg, 2005).

Así pues, comprender lo que se lee y aprender de la lectura es el resultado de la interacción de factores cognitivos, metacognitivos y emocionales. Determinar la forma en que se relacionan entre sí, va a ser el objeto de estudio de la presente tesis.

2. Presentación general del trabajo

El presente trabajo se ha organizado en dos partes. La primera, dedicada a la fundamentación teórica, ofrece una revisión de los diferentes conceptos y variables clave para el estudio, así como las perspectivas teóricas que sirven de marco de referencia para la investigación empírica, desarrollada en la segunda parte.

El Capítulo 1 introduce el trabajo ofreciendo una justificación de los motivos por los cuales se considera importante e innovadora la investigación y se presenta la estructura general del mismo.

En el Capítulo 2, dedicado a la lectura, se realiza una revisión de las diferentes visiones del concepto de lectura y se desarrolla la perspectiva que sirve de base teórica para este trabajo.

En el Capítulo 3, la temática se centra en el concepto de metacognición, justificando la importancia de la misma, no solo en la vida en general, sino también en el contexto académico. La metacompreensión lectora, como concepto que relaciona la metacognición con la lectura, cobra especial importancia en esta investigación por la relevancia que tiene para el aprendizaje (Capítulo 4).

El Capítulo 5 ofrece una revisión del concepto y teorías de la Inteligencia Emocional, así como las investigaciones y hallazgos relacionados con el campo educativo y su incidencia en el rendimiento académico.

En el Capítulo 6 se relacionan las tres variables fundamentales del trabajo: comprensión lectora, metacompreensión e inteligencia emocional. Como consecuencia de la relevancia de estas ideas interrelacionadas, surge la

investigación empírica que se desarrolla a lo largo de la segunda parte del trabajo.

En el Capítulo 7 se desarrolla el estudio empírico, presentando los objetivos que se han planteado, las hipótesis de trabajo y el procedimiento utilizado, tanto en la recogida de datos como en su posterior análisis estadístico.

El Capítulo 8 recoge las conclusiones derivadas de los resultados y la discusión sobre ellos, incluyendo las limitaciones y las propuestas de posibles investigaciones futuras. Se cierra el capítulo con la presentación de las implicaciones que tienen los resultados de la investigación para el campo de la Educación y de la Psicología.

CAPÍTULO 2

La lectura

“Leer es comprender”

Thorndike

1. La actividad de leer

La actividad de leer hoy día es percibida como una realidad cotidiana para las sociedades desarrolladas, pero no lo es para otra gran parte de la población mundial que se encuentra privada de ella. Una vez aprendida y automatizada, parece una actividad sencilla, sin embargo, no lo es debido a su gran complejidad cognitiva y por la variedad de factores que influyen en ella. Así mismo, su aprendizaje tampoco se limita a los procesos cognitivos, sino que intervienen diversos factores personales y contextuales que la determinan.

La concepción de la lectura ha cambiado en las últimas décadas, evolucionando desde un enfoque centrado fundamentalmente en las habilidades básicas del inicio del proceso lector y en todos los aspectos relacionados con las dificultades surgidas en esta etapa, hacia una concepción mucho más amplia centrada en los procesos de comprensión. Esta concepción actual postula que leer implica necesariamente comprensión del texto. Y por comprender entendemos empaparnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente, llegando a interactuar con el autor del texto. En este proceso de comprensión, se ponen en marcha una serie de subprocesos (semánticos, sintácticos, léxicos y pragmáticos) que, unidos a los conocimientos previos del lector, van a dotar de coherencia al texto para facilitar su comprensión e interpretación. Además, hay otros factores importantes en este proceso. Por un lado, la conciencia metacognitiva, que se ocupa del control de la comprensión de palabras, frases y oraciones, detección de problemas de comprensión y su adecuada reparación (León, Olmos, Sanz y Escudero, 2010); idea que se desarrolla ampliamente en el Capítulo 3 del trabajo. Y, por otro lado, los aspectos emocionales y afectivos que subyacen al lector. De ello también se hablará en este capítulo.

Existen dos tipos de concepciones sobre lo que significa leer: una se limita al reconocimiento de palabras (decodificación) y otra incluye la comprensión, donde los procesos sintácticos y semánticos son esenciales. La primera concepción fue la más defendida tradicionalmente, pero es a partir de los años setenta del siglo pasado, con el auge de la psicología cognitiva, cuando se incluye necesariamente el aspecto de la comprensión en el concepto de leer.

Desde el punto de vista del lector, la actividad de leer se puede entender de diferentes maneras. Las posturas irían en un continuo desde la idea del lector como un mero receptor de información, defendido por La Berge y Samuels (1974), hasta el lector como parte activa que construye el significado (Colomer, 1999; Cuetos, 1996; Puente, 1991, entre otros).

Si definimos lectura desde el punto de vista del texto, las concepciones se mueven entre dos extremos que van desde la idea de que el texto tiene un solo significado hasta el extremo opuesto que postula que el texto es un esquema de información susceptible de múltiples interpretaciones (Cairney, 1992).

La psicología cognitiva entiende la lectura como decodificación y construcción de significado (Cuetos, 1996). Aunque se trata de un proceso complejo, incluso para aquellos sujetos que la adquieren con normalidad, con una maduración suficiente y una metodología de aprendizaje adecuada, se puede aprender. Miranda (1988) distingue las dos funciones claramente diferenciadas en el proceso de lectura: el proceso de descifrado (decodificación) que no conduce automáticamente a la comprensión, y la comprensión, que implica dar sentido a lo que se lee y captar el punto de vista del autor.

Desde el enfoque psicolingüístico, se considera la lectura como una actividad múltiple y compleja que requiere conjugar una serie de procesos, algunos de ellos inconscientes debido a su automatización. Estos procesos incluyen: identificación de palabras escritas, acceso al léxico, asignación de significado dentro de la oración, otorgar significado a la oración dentro del texto y la construcción de la estructura del texto (Clemente y Domínguez, 1999).

Según Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calo, y Alonso-Quecuty (1990) cuando leemos realizamos múltiples procesos como: identificación de las letras, transformación de las letras en sonidos, representación fonológica de la palabras, acceso al significado de la palabra, selección del significado apropiado en relación

al contexto, asignación de un valor sintáctico a cada palabra, construcción del significado de la frase u oración, integración del significado de las frases y oraciones para elaborar el sentido global del texto, realización de inferencias basadas en el texto, etc. Todo ello para llegar al producto final, que sería la comprensión del texto.

Desde una perspectiva constructivista el sentido se encuentra más allá de las palabras, oraciones o párrafos del texto; el sentido lo aporta el lector de acuerdo con su conocimientos y experiencias previas (almacenados en su memoria), su capacidad para hacer inferencias y su dominio del vocabulario (Ríos, 1991). En esta línea, Solé (2005) afirma que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Esta afirmación implica dos aspectos: que existe un lector activo que procesa y examina el texto y que hay un objetivo que guía la lectura. En nuestro día a día leemos en múltiples ocasiones con finalidades muy diferentes: para disfrutar, para buscar un dato concreto, para informarnos de algo, para seguir una receta de cocina, para aprender...y en cada ocasión aplicamos una forma de lectura diferente en función del objetivo propuesto. La perspectiva que la autora defiende es que *“leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito”*. En este proceso intervienen diferentes variables, tanto del texto como de la persona, donde el lector construye el significado del texto. De estas variables se hablará más adelante.

Por su parte, Puente (1991) entiende la lectura como un proceso de construcción e interpretación de la palabra escrita a partir de las expectativas del lector, sus conocimientos de la estructura, antecedentes culturales y el contenido del lenguaje.

Colomer (1999) entiende la lectura como un acto de interpretación del mensaje de un texto a partir de las ideas que se proporcionan en él y los conocimientos que posee el lector. Implica también ser capaz de controlar esa interpretación detectando las posibles incomprensiones que se puedan producir (este tipo de conciencia es metacognición; concepto que se desarrollará ampliamente en el Capítulo 3 de este trabajo).

Los autores constructivistas sociales consideran que los aspectos sociales de la lectura son los más relevantes. Por aspectos sociales se entiende el contexto social

en el que se produce la lectura; por ejemplo, la frecuencia con que la familia expone a sus hijos a los libros, el grado en que los maestros proporcionan oportunidades de lectura y debate sobre lo leído, la importancia que el lector asigna a la lectura, etc. En esta línea, Navarro (1991) afirma que la lectura es una actividad compleja en la cual participan numerosos procesos intelectuales desde que se perciben las palabras en forma de estímulo hasta que se logra extraer el significado del texto. Además, señala el carácter interactivo de la lectura, que se evidencia en el papel que desempeñan factores como el contexto, las expectativas y la base de conocimientos del lector. Clemente (2008) comparte esta postura señalando que leer consiste en captar el significado de un texto escrito, para lo cual es necesario poseer habilidades de decodificación y de reconocimiento de la palabra. Adquirir la capacidad de comprensión es una tarea sumamente compleja que depende de factores culturales, sociales, pedagógicos y personales.

Bransford y Johnson (citado en Hall, 1991) afirman que la comprensión reside tanto en el texto como en la persona que lee, potenciando el carácter intencional de la lectura.

También es importante señalar que la lectura no se limita únicamente al texto. La lectura excepcionalmente competente es un proceso muy activo que comprende desde el momento anterior al comienzo de la lectura hasta después de concluirla (Solé, 2005). Parte de esta actividad responde a tareas estratégicas combinadas con un conocimiento previo relacionado con el tema sobre el que se lee. Más adelante se profundizará sobre los momentos de la lectura.

Según Pressley (1999), los lectores expertos son los que constantemente elaboran significados.

La lectura se concibe hoy como un proceso mental complejo e interactivo a través del cual el lector construye activamente una representación del significado, relacionando las ideas contenidas en el texto con los conocimientos previos y su propia actividad reflexiva (León, 2002).

Por todo lo anterior, la perspectiva que se va a adoptar en este trabajo es constructiva, pues entendemos que leer es comprender, interpretar y construir significados a partir de un texto escrito. En este proceso intervienen factores muy importantes como las habilidades de decodificación automatizadas, el objetivo de la lectura, los conocimientos previos (organizados en esquemas), la motivación,

afectos y emociones del lector y el contexto en que se produce la actividad.

En definitiva, la lectura está relacionada con casi todos los procesos cognitivos, desde la percepción y la sensación hasta la comprensión y el razonamiento (Crowder, 1985), incluyendo también aspectos emocionales (Vallés, 2005).

Y una vez especificado qué entendemos por lectura y su importancia en la sociedad de hoy, surge el interrogante de cuándo comenzar el aprendizaje de tan importante actividad. Ésta es una preocupación de la escuela, la familia y la sociedad en general desde hace décadas. El enfoque perceptivo situó el momento óptimo en base a aspectos periféricos y perceptivos del niño y no en relación al desarrollo del lenguaje y su metacognición (Clemente y Domínguez, 1999). Desde esta visión, se elaboraron programas escolares en los que se trabajaban actividades para desarrollar habilidades como la discriminación visual y auditiva, la orientación espacio-temporal y la lateralidad. En definitiva, se buscaba una madurez psicomotriz para iniciar el aprendizaje de la lectura y prevenir las dificultades posteriores. Sin embargo, se comprobó que tales entrenamientos previos contribuían a mejorar ciertas habilidades espaciales y de discriminación visual pero no subsanaban los problemas de lectura que presentaba el alumnado. Esto es debido a que las dificultades que surgían eran de tipo lingüístico y metalingüístico. Para responder a esta necesidad, surgió una nueva corriente de trabajos experimentales que proponía el aprendizaje precoz de la lectura poniendo el énfasis en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento como habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura con éxito (Clemente, 2008). Las investigaciones actuales cuestionan la idea tradicional (Clemente, 2008; Cuetos, 1996; Gallego, 2006) y se interesan por determinar y estudiar qué variables son las que mejor predicen el éxito lector. Por todo ello, se concluye que los prerrequisitos que favorecen el desarrollo lector con éxito son las habilidades lingüísticas, cognitivas y motivacionales (Gallego, 2006). Dentro de las habilidades lingüísticas se ha demostrado que la conciencia fonológica es el principal predictor del éxito lector (especialmente en lenguas transparentes como el español). Clemente (2008) y Solé (2005) inciden en la importancia de que el alumnado esté motivado por el aprendizaje de la lectura. Por otro lado, Clemente (2008) también señala el criterio del profesorado para decidir cuándo el alumnado está preparado para dicho aprendizaje. Sobre las habilidades cognitivas se hablará más ampliamente en el siguiente apartado, referido a los

procesos implicados en la lectura.

Hoy día no se puede restringir el aprendizaje de la lectura a los primeros años de la escolaridad ni centrarlo en las habilidades de decodificación, pues aprender a leer es un proceso continuo que comienza antes de que el niño se escolarice y se prologa durante toda la etapa escolar incluso más allá, si se entiende como una habilidad interpretativa (Colomer, 1999). En Educación Primaria, los niños ya conocen mucho sobre la lectura, sus usos, los tipos de grafías, saben que la lectura representa realidades no presentes, etc., por eso su aprendizaje no puede limitarse exclusivamente al entorno escolar. Hay muchas acciones que la familia realiza para favorecer y contribuir al aprendizaje de la lectura (González, 2004). Su aprendizaje y práctica tampoco se ciñe a un área curricular, sino que abarca y está presente en todas las áreas curriculares como una habilidad que permite acceder a la información y que, a su vez, ayudará a comprender e interpretar la realidad física y social.

Es una evidencia que en la escuela hay un gran interés y esfuerzo por enseñar a leer al alumnado, pero, lamentablemente, una vez el alumnado ha logrado aprender la mecánica y su velocidad es aceptable se termina la instrucción. Pocos son quienes enseñan a leer comprendiendo. Paradójicamente se evalúa la comprensión de los alumnos y se les exige que comprendan lo que leen sin haberles enseñado a comprender. Igualmente, se les exige que aprendan y no se les enseña a aprender. Hoy, psicólogos como Brown y Campione piensan que la inteligencia es saber pensar, aunque en la escuela no se desarrolla la inteligencia sino más bien la memoria. Esto pone de relieve que hasta ahora en la escuela se había dado más importancia a los contenidos que a los procedimientos y a los resultados más que a los procesos. La investigación metacognitiva aboga por un cambio de dirección en esta tendencia y se interesa por comprender cómo trabaja mentalmente el alumnado cuando lee, memoriza y escribe con el fin de conocer sus estrategias y mejorar aquello en lo que falla (Burón, 1993).

2. Procesos implicados en la lectura

Los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, siguiendo a Cuetos (2001) y Cuetos y Domínguez (2012), son:

- **Procesos perceptivos:** lo primero que realizamos al leer es extraer los

signos gráficos del texto para su identificación. Esta tarea consta de varias operaciones consecutivas: dirigir los ojos al punto del texto que vamos a procesar y analizar visualmente los datos obtenidos (fijaciones), así como la realización de regresiones.

- Movimientos oculares: el lector de un texto avanza dando saltos visuales, llamados movimientos saccádicos, en busca de palabras contenido (nombres, verbos y adjetivos, fundamentalmente) sobre los cuales permanecerá inmóvil (periodos de fijación) para extraer cierta cantidad de significado. En la medida en que el lector sea capaz de extraer información en los periodos de fijación, más fácil le resultará la lectura de las siguientes palabras ya que podrá utilizar adecuadamente el apoyo sintáctico y semántico. Por el contrario, si un lector no identifica adecuadamente las palabras, por falta de destreza o por dificultad del texto, el tiempo de los periodos de fijación aumentará, así como la frecuencia de los movimientos saccádicos regresivos (saltos hacia atrás con la intención de comprobar lo leído) (Cuetos 1996). Se ha comprobado que cuando la dificultad del texto es mayor, aumentan los movimientos saccádicos, las fijaciones son más largas y se realizan más regresiones. Por el contrario, en los textos con palabras familiares, las fijaciones tienden a ser más cortas (Cuetos y Domínguez, 2012).

- Análisis visual: el proceso de identificación de una palabra, es uno de los primeros pasos que realizamos al leer. El objetivo es identificar las letras a partir de los grafemas. Fijamos nuestra atención en un pequeño trozo del texto, que suele ser una palabra, y extraemos la información. Después, los ojos dan un pequeño salto y se fijan en otra palabra y así sucesivamente. En cada fijación se ponen en marcha los procesos de análisis para identificar los rasgos de cada letra. Según los modelos conexionistas, cuando leemos una palabra se ponen en funcionamiento mecanismos detectores de los rasgos de la palabra (tamaño, contorno, líneas verticales, horizontales, bucles, etc.). Estos detectores permiten la activación a las representaciones de las letras con rasgos similares. A la vez, se activan las palabras con esas letras. Paralelamente funcionan los mecanismos inhibitorios que rechazan las letras y palabras que no posean esos rasgos. De este proceso de activación/inhibición resultará la palabra que más activación y menos inhibición haya tenido. Por ejemplo, si la palabra que queremos leer es “mesa”, el contorno de las letras que la forman rechaza la posibilidad de que se trate de la palabra “botella”, pero hacen probable “pesa”. Seguidamente, pasamos a un análisis más detallado en el que las letras son reconocidas como tales (de

izquierda a derecha). En el momento en que la información percibida es valorada como perteneciente a una palabra conocida, podemos decir que ya hemos leído la palabra, si bien el proceso de identificación no termina hasta confirmar con seguridad que se trata de dicha palabra (Cuetos, 2001).

- **Procesos léxicos:** se trata de un proceso clave en la lectura. Consiste en el reconocimiento de las palabras a través de la identificación de las letras y/o sílabas. Una vez identificada la palabra es entonces cuando se accede al léxico (significado). Para acceder al significado existen dos vías diferentes. Una consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra con las representaciones que tenemos almacenadas en la memoria para ver con cuál de ellas coincide. Para realizar esta actividad es necesario que exista un almacén de palabras o léxico mental en el que se encuentran almacenadas las formas de todas las palabras que conoce el lector. En este almacén solo se encuentran las representaciones de las palabras, no su significado. Así que ahora es necesario acudir al sistema semántico para encontrar el concepto que representa. Por esta vía solo se puede leer palabras conocidas visualmente, pero no palabras desconocidas o pseudopalabras. Para las palabras desconocidas y pseudopalabras hace falta realizar otro recorrido: primero se identifican las letras de las palabras y se transforman en sonidos, entonces se consulta el almacén auditivo, donde están almacenadas las palabras por su sonido y a continuación el sonido activa el significado de la palabra. A esta ruta se le llama ruta fonológica. Destacaremos los dos modelos más influyentes que explican el reconocimiento de la palabra:

- Modelo Logogen de Morton (1969): este modelo explica el reconocimiento de palabras conocidas a través de los "logogenes" y del conocimiento que tiene el lector sobre las palabras, almacenado en el "lexicón interno" (diccionario interno que tiene cada persona). Cada vez que aparece una palabra estímulo, los logogenes (mecanismos detectores responsables de la identificación de la palabra) se activan. La información acústica, visual y semántica de la palabra es recogida por un logogen con un mecanismo de umbral de activación. De tal forma que cuando tenemos delante una palabra, se activa el logogen con más rasgos comunes a ésta y así se reconoce la palabra. Los logogenes correspondientes a las palabras frecuentes requieren menos nivel de activación. El tiempo de reconocimiento de una palabra depende tanto del nivel de activación del logogen correspondiente como de los niveles de activación de los otros logogenes. Así, los valores de umbral del logogen están inversamente relacionados con la frecuencia de

aparición de la palabra. Por tanto, los logogenes que corresponden a palabras de alta frecuencia requieren menos nivel de activación.

- o Modelo de doble ruta. De acuerdo con este modelo, existen dos vías para llegar desde la palabra escrita al significado.

- Ruta directa, superficial, visual, léxica u ortográfica: conecta directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación que tenemos en la memoria ortográfica o almacén llamado léxico visual. Una vez identificada la palabra en el almacén, se activa el significado asociado a esa palabra y representado en el sistema semántico. La unidad de reconocimiento visual es la palabra entera. Esta ruta es más rápida y solo funciona con las palabras que el lector conoce visualmente, es decir, palabras que forman parte de su vocabulario ortográfico. Esta ruta no es válida para leer pseudopalabras, palabras desconocidas o de larga longitud.

- Ruta indirecta, fonológica o subléxica: permite leer cualquier palabra y llegar al significado convirtiendo cada grafema en su correspondiente fonema. La unidad de reconocimiento visual no es la palabra, como en la ruta directa, sino unidades más pequeñas, las letras y las sílabas. Para que esta ruta pueda funcionar debe haber una relación consistente entre los grafemas y los fonemas. En nuestra lengua esto es posible, pero en otras lenguas como las logográficas (chino) o las alfabéticas irregulares (inglés) esta ruta no sería posible y haría falta utilizar la visual. En nuestro idioma, esta ruta no es válida para leer palabras extranjeras.

Ambas rutas son complementarias, el motivo por el cual utilizamos una u otra vía viene determinado, fundamentalmente, por el tipo de palabra que vamos a leer. Si es una palabra frecuente con representación léxica utilizaremos la ruta léxica y si se trata de palabras desconocidas o pseudopalabras utilizaremos la subléxica. Si las dos funcionan normalmente, ambas participan en la lectura, en distinta medida en función de las variables anteriores. Un lector experto utiliza ambas rutas aunque leerá de manera más habitual por la ruta léxica (Domínguez y Cuetos, 1992; Jiménez, 2004; Puente 2001).

Los dos estudios más concluyentes que evidencian el apoyo al modelo de doble ruta son:

- i. Coltheart (1978): esta investigación se refiere al procesamiento de pseudopalabras. A través de ella se concluye que las palabras se leen más rápido que las pseudopalabras, por lo que se deduce que son leídas por la ruta visual y las pseudopalabras se leen por la

ruta fonológica, que es más lenta.

- ii. Otra investigación en la misma línea muestra que leemos las palabras de ortografía irregular y pseudopalabras por la ruta fonológica y las palabras de ortografía regular por la visual porque las palabras irregulares y pseudopalabras tardan más que las regulares en ser reconocidas. Si ambos tipos de palabras fueran leídas por la ruta visual deberían ser reconocidas en la misma cantidad de tiempo (Baron y Strawson, 1976; Perfetti y Hogaboam, 1975).

No obstante, las investigaciones más exhaustivas a favor del modelo de doble ruta son las aportadas desde la Neuropsicología. Se han descrito casos en los que se evidencia la pérdida de la capacidad de operar con una de las rutas a consecuencia de una lesión cerebral en sujetos que previamente eran lectores competentes. Así, por ejemplo, los distintos tipos de dislexias afectan selectivamente a una de las rutas dejando intacta la otra (Valle y Cuetos, 1989).

- **Procesos sintácticos:** tienen que ver con la estructura y coherencia de las frases y oraciones, por tanto, muy ligados a la comprensión del texto. Aunque seamos capaces de acceder al significado de las palabras que leemos no es aquí donde reside el significado del texto sino en las relaciones que se establecen entre las palabras de una oración. Pasar del nivel de la palabra al de la oración implica pasar al nivel del mensaje. El orden en que aparecen las palabras escritas es fundamental en la formación de la estructura sintáctica. Por ello, el conocimiento gramatical del lector es básico y necesario para una correcta lectura y comprensión del texto. Los procesos sintácticos incluyen estrategias de reconocimiento sintáctico como la consideración del orden de las palabras, el papel de las palabras funcionales y el uso de los signos de puntuación (Cuetos, 1996; García, 1997).

- **Procesos semánticos:** una vez reconocidas y conexas entre sí las palabras del texto es el momento de realizar un análisis semántico. Para ello, se extrae la información del texto y se integra en la memoria la nueva información con los conocimientos previos del lector. En algunos casos, la nueva información no viene dada explícitamente en el texto y el lector debe realizar una inferencia (deducir información implícita ayudado del conocimiento que ya posee). Las inferencias son actividades cognitivas mediante las que el lector obtiene informaciones nuevas a partir de las informaciones ya disponibles (González

Marqués, 1991; Vieiro y Gómez, 2004). Las inferencias se generan a partir de las fuentes de conocimiento que posee el lector, entre las que destacamos los esquemas. Los esquemas son bloques o paquetes de información que cada persona tiene sobre conceptos y que sirven de base sobre la que interpretar y construir nueva información (Cuetos, 1996; Puente 1991). Cada esquema engloba un campo de conocimientos determinado y estos conocimientos van a posibilitar realizar las inferencias necesarias para comprender un texto. Hay un tipo de esquemas referidos a la organización interna o estructura de los textos cuyo conocimiento resulta muy útil para comprender los textos. Cuando esta integración de conocimiento se produce decimos que se ha producido un aprendizaje significativo. Ausubel fue quien acuñó este término para referirse a un tipo de aprendizaje que se produce cuando las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de un modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe (Ausubel, 1976). En este tipo de aprendizaje, lo que el alumno ya sabe, es decir, su conocimiento previo, es el factor más importante. Además, para que el aprendizaje sea significativo el alumno debe manifestar una actitud o disposición para relacionar sustancialmente el material nuevo con su estructura cognoscitiva y que el material objeto de aprendizaje sea potencialmente significativo para él, relacionable con su estructura de conocimiento. Este nuevo conocimiento adquirido se puede generalizar a nuevas situaciones de diversa índole. Con todo ello se evidencia que este proceso está fuertemente ligado a la comprensión.

3. Modelos de lectura

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede decir que, aunque existe acuerdo en considerar la lectura como un proceso multinivel en el que el texto debe ser analizado en varios niveles desde los grafemas hasta el texto como un todo, no hay consenso en el modo en que estos niveles se relacionan funcionalmente (Alonso y Mateos, 1985). A continuación, se exponen los distintos modelos de procesamiento de la lectura (Antonini y Pino, 1991; Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001; Jiménez, 2004; Molina, 2008; Solé, 2005):

- Modelos ascendentes: también llamados de abajo-arriba (*bottom-up*). Este planteamiento tradicional se caracteriza por entender la lectura como un procesamiento ascendente integrado en niveles superpuestos. El lector

comienza reconociendo las unidades más simples hacia las más complejas, es decir desde las letras a las palabras, frases, oraciones y párrafos, hasta llegar al procesamiento semántico o comprensión del texto. En estos modelos, el reconocimiento de la palabra depende, fundamentalmente, de la información contenida en el estímulo, que es la palabra impresa, y no del contexto lingüístico. Desde estos modelos, el procesamiento es unidireccional: comienza abajo y va subiendo de nivel cuando se ha procesado correctamente el nivel anterior. Los procesos de bajo nivel son anteriores e independientes a los de alto nivel. El reconocimiento tiene lugar en estadios ordenados jerárquicamente y no interactivos. La información de un estadio se codifica para su utilización en el siguiente estadio. Casi todos los modelos ascendentes presuponen la existencia de: un estadio sensorial, en el que se extraen los rasgos visuales de la palabra escrita; un estadio de reconocimiento, en el que se accede a la representación de la palabra; y un estadio interpretativo en el que se accede al significado de la palabra. Es un modelo centrado en el texto y no en la persona. Los defensores de este modelo dan por supuesto que la única fuente de significado radica en el propio texto y no en la persona (conocimientos previos, inferencias que pueda establecer, etc.). Entre los modelos ascendentes destacamos:

- Modelo de Gough (1972): este autor defiende que el niño comienza a leer descifrando las letras que componen las palabras mediante la ruta fonológica. Después asocia los grafemas con sus correspondientes fonemas almacenados en su memoria fonética. Seguidamente, encuentra el significado de la palabra asociándolo con patrones representados en su diccionario mental (lexicón). Y, por último, codifica el significado en la memoria semántica y aplica las reglas sintácticas.
- Modelo de LaBerge y Samuels (1974): este modelo se basa en dos aspectos fundamentales, la atención y la automatización. Lo que defienden estos autores es que el lector no es capaz de prestar atención a otra tarea mientras lee. Aunque sí podrá realizar otra tarea que no requiera atención y esté automatizada. De esta manera, el lector aprendiz está centrando su atención en la decodificación y, por ello, no puede prestar atención a la comprensión. Una vez la decodificación se automatiza entonces no requiere atención y ésta

pasa a ocuparse de la comprensión.

- Modelos descendentes: de arriba-abajo (*top down*), defienden que el procesamiento no se produce letra a letra sino que, partiendo de los conocimientos previos del lector, se van estableciendo anticipaciones e hipótesis y se van verificando. Por ello, el conocimiento que tenga el lector sobre el tema del texto va a ser crucial en su comprensión. En estos modelos se concede mucha importancia al reconocimiento global de la palabra y afirman que los lectores expertos se sirven más de sus conocimientos sintácticos y semánticos que de los detalles gráficos para la comprensión del texto. Estos modelos tienen su origen en las teorías de Goodman (1971) que consideran la lectura como un juego psicolingüístico de exploración y afirman que la comprensión depende de las estrategias cognitivas que sepa aplicar el lector. Este autor sostiene que el lector predice o anticipa el significado del texto haciendo uso de las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintácticos y semánticos.

- Modelos interactivos o eclécticos: tras años de polémica entre los defensores de unos u otros modelos hoy parece haber un cierto consenso en la aceptación de que ambos modelos son defendibles y compatibles. Así, integrando parte de cada modelo, surgen los modelos interactivos. Estos modelos consideran que en la lectura existe una interacción entre los procesos ascendentes y descendentes. Por tanto, la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento previo del lector (Alonso y Mateos, 1985). Solé (2005) explica el modelo de la siguiente manera: *“los distintos elementos del texto generan en el lector expectativas a distintos niveles (letra, palabra, frase, oración) de forma que la información que se procesa en cada nivel sirve de input para el siguiente nivel en un proceso en el que la información se propaga hacia arriba. Al mismo tiempo, el lector se ha formado unas expectativas de significado que van a guiar la lectura y buscar verificación en indicadores de niveles inferiores, en un proceso hacia abajo. Así, interaccionando ambos procesos, el lector interpreta el texto”*. De estos modelos, los que más influencia han tenido son los siguientes.
 - o Teoría de los esquemas de Rumelhart: Rumelhart (1980) parte del concepto de “esquema” (paquetes de datos estructurados que

representan conceptos almacenados en la memoria) para explicar que cuando el lector lee, activa estos esquemas para relacionar la información contenida en el texto con la información de los esquemas y, de esta manera, se comprueban las inferencias realizadas durante la lectura. Los esquemas representan el conocimiento a todos los niveles, desde los conocimientos específicos hasta los más generales. Se activan en relación al contexto y su principal función es construir la interpretación de un suceso, objeto o situación, es decir, comprender. Aplicado a la lectura, construir la correspondencia entre los elementos del texto y los esquemas sería comprender el texto (Puente, 1991).

- El sistema del Logogen: Crowder (1985) propone un modelo integrador basándose en la teoría del logogen de Morton, que explica cómo se procesan las palabras. La lectura va a depender de que el logogen se active. (Molina, 1991).

Concluyendo, actualmente predomina un modelo cognitivo que sostiene que el procesamiento de un texto implica la construcción de una representación coherente del mismo por activación y verificación de las estructuras de conocimiento (esquemas) relevantes a dicho texto a distintos niveles de abstracción. Estas estructuras hacen posible que el lector pueda interpretar la información explícita, generar expectativas, elaborar inferencias, seleccionar la información e integrar el texto (Alonso y Mateos, 1985).

4. Métodos de aprendizaje de la lectura

Históricamente, han sido dos los métodos utilizados para la instrucción de la lectura. Por un lado, los sintéticos: basados en la unidad fónica; y por otro, los analíticos: en los que la palabra es el punto de partida. Los métodos mixtos, surgidos posteriormente, combinan las ideas de los dos anteriores.

- Los **métodos sintéticos**: han caracterizado la enseñanza de la lectura desde sus inicios hasta principios del siglo XX, momento en que se empieza a reivindicar la lectura basada en la palabra como unidad mínima de significado. Originariamente llamados alfabéticos, fueron utilizados por los

griegos cuyo proceso seguía la siguiente secuencia: primero se enseñaba el nombre de la letra, después su forma y valor, a continuación, la sílaba, después la palabra, la frase y la oración. En definitiva, parten de lo más simple para llegar a lo más complejo. Dentro de los métodos sintéticos existen variedades en base al elemento inicial estudiado (letra, fonema, sílaba). Los métodos alfabéticos comienzan trabajando el nombre de las letras aisladas de su sonido fonético. Una vez dominadas las letras se continúa el aprendizaje de las sílabas, algunas ya siendo palabras y otras no. En los métodos fónicos el aprendizaje de la lectura parte del fonema que representa cada letra. Se trata de un análisis de las unidades sonoras. Se comienza por las vocales y se continúa con el resto de las letras. La correspondencia entre grafema y fonema es indispensable para poder avanzar en el aprendizaje de la lectura. Los métodos silábicos se centran en enseñar las sílabas como segmentos aislables en la corriente acústica. Después se combinan las sílabas para llegar a las palabras.

- Los **métodos analíticos**: son más recientes que los sintéticos. Entienden la lectura como un acto global. En estos métodos, el punto de partida es la frase u oración y la palabra (Frac, 1991). Basados en el principio de que la percepción del niño es sincrética, parte de una visión global, de conjunto, pues es más fácil percibir la totalidad que las partes. El constructivismo defiende este tipo de método. Las etapas en este método son:
 - percepción global de la oración,
 - percepción global de la palabra,
 - análisis y síntesis de la palabra.

Un ejemplo de método analítico es el método Decroly, que parte de la oración para terminar en el análisis de los elementos más simples (Frac, 1991). Este método se basa en dos principios, la globalización y los centros de interés. El principio de globalidad se justifica por el tipo de pensamiento que tiene el niño en esta edad, que es sincrético y este tipo de enseñanzas se ajusta a este principio (Vieiro y Gómez, 2004). Estas oraciones y palabras deben referirse a ideas relacionadas con el mundo del niño, asociadas a sus emociones y a sus intereses.

- Los **métodos mixtos**: Son una combinación de los dos métodos anteriores.

Entienden el aprendizaje de la lectura como un proceso en el que se va simultaneando el procesamiento global con el análisis fonológico (Jiménez, 2004). Solé (2005) considera que el aprendizaje no debe ser, y de hecho no es, exclusivamente sintético o analítico. El niño aprende a leer en la medida en que es capaz de utilizar combinadamente ambas estrategias (globales y fonológicas) y ambas deben ser enseñadas.

5. Dimensiones de la lectura

La lectura comprende tres grandes dimensiones que se van adquiriendo a lo largo de la educación primaria (Catalá, et al., 2001):

- **Exactitud:** con frecuencia, en la lectura oral se producen errores que no son de concepto. Entre la visualización de la palabra y la pronunciación existe un brevísimo lapso de tiempo en el cual se graban las palabras en la memoria y lo que se pronuncia es lo que se recupera de la memoria, no lo que se visualiza (Catalá, et al., 2001).
- **Velocidad:** esta dimensión resulta de la habilidad del lector para aplicar las reglas de conversión grafema-fonema y de la comprensión. Depende de la rapidez con la que el cerebro procese la información del texto. Se pueden distinguir dos tipos de lectura: visual y oral. En lectores competentes, la lectura visual es más rápida que la oral (Cabrera, 1994), pues la visual no necesita de la articulación fonética. Igualmente, la velocidad debe adecuarse al tipo de texto que se lee, pues no leemos con la misma velocidad una novela que un texto complejo para memorizar.
- **Comprensión:** esta dimensión va a interesarnos especialmente en nuestro estudio. Por ello, la vamos a desarrollar ampliamente a continuación.

6. Comprensión lectora

Desde mediados de los años setenta del siglo pasado se han producido grandes avances en el conocimiento del proceso de la comprensión lectora gracias al desarrollo de conceptos como conocimientos previos, metacognición, procesos cognitivos, esquemas, etc.

Es a partir de este momento, desde el marco de la Psicología Cognitiva,

cuando van a proliferar los trabajos e investigaciones dirigidas más al estudio de los procesos y no tanto a los productos de la lectura. Los hallazgos de estas investigaciones tendrán una fuerte influencia en las nuevas estrategias didácticas posteriores.

Para abordar este apartado se va a comenzar definiendo qué es la comprensión lectora, término que ha ido evolucionando debido a los cambios sociales, culturales y educativos. Cuando se definía el término leer en el primer apartado de este capítulo, inevitablemente, aparecía el término de comprensión porque la postura desde la que se aborda este trabajo es que leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que supone, fundamentalmente, la comprensión del significado que trata de transmitir el texto (Alonso y Mateos, 1985). Así pues, leer implica comprender, y la comprensión debe ser el objetivo final de la lectura (Clemente, 2008; Gagné, 1991; Miranda, 1988) o la condición indispensable (González, 2004).

Siguiendo las teorías cognitivas, la comprensión lectora implica la construcción de una representación mental de la situación que expone el texto. Dicha representación es el resultado de la integración entre lo expuesto en el texto y los conocimientos previos del lector. En esta misma línea Defior (1996) afirma que *"comprender un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto"*.

Desde una concepción constructivista, Solé (2005) defiende que la comprensión depende tanto del texto como de otras características propias del lector, por ejemplo, el conocimiento previo con que aborda la actividad, el objetivo que la guía y la motivación que siente hacia esa lectura.

Siguiendo a Sánchez, Orrantia y Rosales (1992), comprender un texto es hacerse cargo de las ideas expuestas, cómo están articuladas y sus niveles de importancia. Una vez hemos penetrado en el mensaje del texto podemos trascender para construir conocimiento a través de la conexión con nuestras ideas previas. No comprender un texto sería hacerse una representación mental del tema del que habla y de los detalles que añade sobre él. En este caso no habría conexión entre las ideas del texto y nuestra vida o conocimientos previos. Los mismos autores sostienen que *"comprendemos a los demás cuando llegamos a ver lo mismo que ellos y con su*

mismo punto de vista" (Sánchez et al., 1992). Desde esta perspectiva, los textos son una invitación para construir y compartir conocimiento. Puesto que el interlocutor no está presente, el lector deberá suplir esa ausencia confrontando sus conocimientos previos sobre el tema con la información presentada en el texto.

La perspectiva actualmente compartida por muchos autores sobre lo que significa comprender un texto alude a la búsqueda de significado donde el lector es parte activa del proceso y no pasiva, como se venía considerando tradicionalmente. En esta búsqueda de significado es necesario emplear una serie de estrategias y procesos de interacción relacionados con el propósito (Hall, 1991). Esta concepción de la lectura comprensiva está influida por algunos conceptos importantes:

- La idea de Bruner, (citada por Hall, 1991), de ir más allá de la información recibida en el procesamiento de la información. Esta idea es básica para la concepción de la lectura como un proceso inferencial.

- La teoría de los esquemas, en la cual se encuentra inmersa la idea anterior de Bruner. Esta teoría explica cómo se almacena el conocimiento en la memoria, cómo ese conocimiento es utilizado para comprender los textos, adquirir nuevos conocimientos y recordar los conocimientos anteriores (Rumelhart, 1980). Los conocimientos que cada persona tiene almacenados en su memoria son necesarios y constituyen un factor significativo en la comprensión de textos. Estos conocimientos y el modo en que deben ser usados se organizan en esquemas o paquetes de conocimiento altamente estructurados (Alonso y Mateos, 1985). Pero estos esquemas no se refieren exclusivamente a conocimientos conceptuales. De hecho, un tipo de esquemas clave en la comprensión, es el conocimiento de la estructura interna de los textos. Conociendo cómo se configuran los relatos seremos capaces de comprender mejor el texto e incluso hacer inferencias. Éste es un factor clave que diferencia a los lectores eficientes de los ineficientes (León, 1991).

- Metacognición, entendida como conocimiento y regulación de la propia cognición (Flavell, 1979). Hoy se sabe que los lectores son conscientes de su conocimiento y que usan estrategias para lograr sus metas. Algunas investigaciones han encontrado diferencias en los niveles de metacognición entre los lectores expertos e inexpertos. De ello se hablará más ampliamente en el Capítulo 3, dedicado a la Metacognición.

Recogiendo los conceptos anteriores, Van Dijk y Kintsch, citado por Clemente (2008) exponen su planteamiento de comprensión defendiendo que en ella intervienen una serie de procesos:

- Construcción del significado a partir del contenido del texto (palabras, oraciones...).
- Relación e integración del contenido del texto con nuestros conocimientos previos.
- Procesos de autorregulación que nos permitan tener claro el objetivo de nuestra lectura y supervisar el proceso lector de forma consciente para determinar si lo estamos logrando.

El presente trabajo adopta una postura interactiva, entendiendo por comprensión un proceso de construcción de significados en el que intervienen e interaccionan diferentes variables: características del texto (su contenido, estructura, etc.), características del lector (conocimientos previos, procesos mentales, habilidades lectoras, estrategias de comprensión, estrategias metacognitivas, propósito de la lectura, y factores emocionales), las características del contexto en el que se produce la lectura (educativo, profesional o personal) (León, 2004) y características de la tarea (objetivos propuestos al lector, ambigüedad y nivel de dificultad).

7. Tipos de comprensión

Los tipos de comprensión que se citan en los trabajos más recientes son (Catalá et al., 2001):

- **Comprensión literal:** es reconocer toda aquella información que aparece explícitamente en el texto, recordarla y después evocarla. Este tipo de comprensión es la que más se trabaja en los entornos académicos.
- **Comprensión reorganizativa:** se trata de elaborar una síntesis comprensiva del texto, reorganizando, resumiendo, y sintetizando la información que ofrece.
- **Comprensión inferencial:** es una comprensión que integra los conocimientos previos del lector, con la información implícita y explícita

del texto. Durante la lectura se van realizando hipótesis y anticipaciones de lo que va a suceder y se contrastan a medida que se avanza en la lectura. En palabras de Catalá (Catalá et al., 2001) *"es la verdadera esencia de la comprensión lectora ya que es una interacción constante entre el lector y el texto..."*.

- **Comprensión crítica:** este tipo de comprensión implica que el lector elabore juicios personales y exprese opiniones sobre el texto.

8. Niveles de comprensión

La comprensión consiste en la construcción de diferentes niveles de representación del texto. Los diferentes niveles suponen diferencias en la profundidad de la comprensión y estas diferencias están ligadas a los conocimientos de que dispone el sujeto y a las inferencias que realiza (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). Estos niveles son: microestructura, macroestructura, y superestructura (García Madruga, 2006; González Marqués, 1991; Sánchez, 2009):

- Microestructura: en este nivel de comprensión se establecen conexiones entre cada idea del texto y sus contiguas. Cuando el lector no puede crear estas relaciones lineales tiene la sensación de no comprender. Sánchez (2003) lo denomina procesos locales.
- Macroestructura: este nivel de comprensión supone integrar las ideas del texto con los conocimientos del lector para lograr una coherencia global. Esto sería construir una representación global integrada que puede verse como un proceso de inferencia mediante la aplicación de ciertas operaciones y estrategias (macrorreglas) que ponen en juego los recursos de almacenamiento y procesamiento de la memoria operativa (García Madruga et al., 1999). Se corresponde con lo que Sánchez (2003) denomina procesos globales y de integración.
- Superestructura: aquí la representación es una estructura de alto nivel, en la que el lector interrelaciona las ideas globales entre sí en términos causales, descriptivos, comparativos dependiendo del tipo de organización interna que tenga el texto.

Además de estos niveles, Sánchez (2003) hace referencia a unos mecanismos de

autorregulación relacionados con la representación de la situación de la lectura y la puesta en marcha de una serie de procesos metacognitivos de reflexión sobre las propias estrategias. La psicología cognitiva se va a encargar de estudiar estos procesos.

En conclusión, una adecuada comprensión implica: (Sánchez et al., 1992):

- i. Tomar conciencia de la sucesión temática del texto, esto es, reconocer cuándo se aborda un nuevo tema y cuándo un tema se concreta en otros particulares. Una pregunta que puede ayudarnos en este paso es ¿se sigue hablando de lo mismo?
- ii. Reconocer la jerarquía de ideas que se presentan en el texto, es decir, hacerse una representación mental de la macroestructura.
- iii. Captar la organización formal del texto para poder dar significado a todas las ideas que se presentan.

9. Variables que influyen en la comprensión

Al hablar de comprensión lectora nos preguntamos de qué depende el nivel de comprensión de un texto. Son varios los componentes que influyen en el grado de comprensión de un texto. Estos pueden agruparse en torno a cuatro grandes núcleos: el contexto, el lector, la tarea y el texto (Colomer, 1999; González, 2004).

- **Variables contextuales:** entre las variables de este grupo tienen especial relevancia las características del contexto escolar, el entorno familiar y el ambiente sociocultural.

- o Contexto escolar: en esta variable inciden dos aspectos fundamentales: a) las relaciones profesor-alumno y b) las relaciones entre iguales en el aula. Es fundamental la figura del profesor como modelo en el aprendizaje de estrategias de comprensión. También ocupan un lugar importante las expectativas del profesor sobre la capacidad del alumno para realizar una tarea, pues van a influir en el rendimiento del alumno. De igual manera, la interacción con los compañeros ayuda a que el aprendizaje sea más activo por parte del alumno. Las relaciones que se producen en el aula conforman el clima de aula, que va a incidir en el desarrollo de las capacidades lectoras

de carácter metacomprendivo de los alumnos (Quaas, Ascorra y Bertoglia, 2005).

- Contexto familiar: la influencia del contexto familiar en el éxito de los alumnos para comprender textos es clara. Las actividades de lectura que realizan los padres con sus hijos en casa influyen en su nivel de comprensión. La práctica lectora en el hogar produce una transferencia positiva sobre las actividades similares en el aula. Los padres considerados lectores expertos motivan a sus hijos hacia las actividades de aprendizaje, hacen hincapié en el contenido y significados de las lecturas, se aseguran de que sus hijos comprenden lo que leen y si no comprenden les piden retroceder; consideran los errores como parte del aprendizaje, les explican palabras y conceptos difíciles.
- Contexto sociocultural: aunque no todos los estudios apuntan a la relevancia del contexto sociocultural en la comprensión lectora sí se han demostrado relaciones entre las variables referidas al estatus sociocultural y a la exposición previa a la lectura. Así, se ha comprobado que los alumnos cuyos padres tienen un nivel sociocultural alto poseen un nivel más elevado de vocabulario y de comprensión lectora que sus compañeros cuyos padres tienen un nivel más bajo. También se ha comprobado que la exposición previa a la lectura tiene efectos positivos en aspectos del procesamiento del lenguaje (nivel de conocimientos generales y vocabulario y en las destrezas ortográficas). Existen investigaciones que han estudiado la influencia de los factores psicosociales del entorno del niño en el hábito lector y la competencia lectora (Moreno, 2001; Wasik y Hendrikson, 2006) Por ello, se puede concluir que la exposición a lectura, es, en la mayoría de los casos, un excelente predictor del crecimiento cognitivo y del éxito académico de los alumnos (Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia, y Gotzcens, 2014).

- **Variables personales**: las variables del lector engloban muchos aspectos relacionados con la persona. Resaltamos el papel de los conocimientos previos, las estrategias de aprendizaje, la motivación, la capacidad de la memoria operativa, la atención, la edad, los procesos metacognitivos y los aspectos emocionales.

- Cuando hablamos de conocimientos previos nos referimos a conocimientos generales (del mundo y la vida), específicos (del tema objeto de lectura), conocimientos de las tipologías textuales (estructuras internas de los tipos

de textos, fundamentalmente expositivos y narrativos) y conocimiento metacognitivo (concepción que tenemos sobre nosotros mismos en cuanto a las actividades de aprender y pensar; conocimiento de la tarea, es decir, el análisis de las actividades cognitivas a realizar; y al conocimiento estratégico, relacionado con saber que, basándose en las características personales del lector, ciertas formas de actuación son más efectivas que otras en el aprendizaje).

- El vocabulario es un factor relacionado con la competencia lectora. Se sabe que los niños con un buen nivel de vocabulario comprensivo y expresivo tienen menos probabilidades de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura (Snow, citado en Sanz y León, 2010).
- Las estrategias de aprendizaje como variable que incide en la comprensión lectora se podrían definir como las actividades dirigidas a hacer más efectivo el procesamiento de un texto. Hablamos de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las cognitivas se refieren a la adquisición y manejo de la información; y las metacognitivas abarcan la actividad reflexiva (toma de conciencia y control) y el desarrollo del proceso de comprensión de un texto (planificación, supervisión y evaluación del proceso). Son las actividades y procedimientos que realizamos para asegurarnos nuestro objetivo: la comprensión de un texto o metacompreensión lectora. Las estrategias metacognitivas son una variable muy estudiada en las últimas décadas dada su gran importancia en la comprensión lectora. Metacognición hace referencia al conocimiento y regulación de la propia cognición (Flavell, 1979). El control de la comprensión, factor implicado en la competencia lectora, se produce gracias a la capacidad para reflexionar sobre lo que se lee y lo que no se comprende (metacompreensión). De ello se hablará ampliamente en el Capítulo 4, dedicado a la Metacompreensión.
- Motivación: es una variable clave en el aprendizaje escolar y en la comprensión lectora. La motivación está muy ligada al contexto, pues este ejerce un efecto importante sobre el interés del alumnado por el aprendizaje en general (Alonso Tapia, 1997, 2005). Y en este contexto, la familia y el profesorado tienen un protagonismo determinante. Pero no sólo depende de ellos que el alumnado se muestre motivado por el aprendizaje. El papel que desempeña la motivación en la comprensión de un texto puede explicarse a través de diferentes aspectos: motivación intrínseca y extrínseca (una

actividad intrínsecamente motivada es aquella que se realiza por sí misma, por la satisfacción que produce al sujeto realizarla, y es extrínsecamente motivada cuando el fin es obtener un premio o evitar un castigo); orientación a la tarea o a la actuación (cuyo objetivo es, respectivamente, dominar un tema y aprender, o demostrar capacidad a los demás); interés, entendido como fuerza impulsora de la actuación del sujeto (cuanto mayor sea el interés, más profunda será la comprensión del texto); autoeficacia percibida (sentimientos que tienen los sujetos sobre su capacidad para lograr éxito en el objetivo deseado); autoconcepto académico (percepción del propio sujeto como aprendiz) y el valor de éxito escolar (cuanto más valor se concede al éxito, más fuerte es la motivación para implicarse). En algunas ocasiones, la falta de comprensión es consecuencia de una desmotivación del alumno, en otras ocasiones, sus escasas expectativas de logro hacen que ponga en marcha mecanismos psicológicos y rechazo y evitación (Vallés, 2005). La solución puede ser ofrecer situaciones de aprendizaje que incidan en tareas que exijan reestructuración cognitiva que conlleven activación mental reflexiva sostenida y que afecte tanto a las actividades en el aula como a los materiales didácticos. (León, 2004).

- Memoria operativa: las tres funciones importantes que desempeña la memoria operativa son: a) almacén de trabajo donde se produce la interacción de los diversos subprocesos implicados en la comprensión; b) lugar donde se va conexionando de forma coherente la información semántica que proporciona el texto y se añade, paulatinamente, esta información al modelo mental que está construyendo el lector; c) es la fuente que proporciona los recursos cognitivos necesarios para el control y el procesamiento de la información que implica la comprensión de un texto. Por este motivo, la memoria operativa es tan importante en la comprensión de textos (García Madruga, 2006; García Madruga et al., 1999). Cuando leemos, la información entra en nuestra memoria de trabajo para que podamos operar con ella a diferentes niveles. Pero este espacio mental es limitado (Sánchez, 2003), de manera que, si son muchos los datos que vamos introduciendo y las demandas de la tarea son elevadas, el procesamiento se ralentiza y la comprensión se ve afectada (González, 2004).

- Atención: para comprender un texto es necesario dirigir la atención a aquello que resulta fundamental en detrimento de los aspectos triviales (Solé, 2005). El lector atiende selectivamente a los elementos que considera importantes y desestima aquellos menos relevantes (Puede, 1991). Aquellos elementos que han recibido mayor atención serán mejor recordados.
- Edad: en general se puede decir que la edad es un factor relevante en la destreza lectora, de tal manera que los lectores de más edad son más competentes en esta habilidad que los más jóvenes (Gagné, 1991). De la misma manera, los alumnos de más edad tienen mayor nivel de metacognición que los más jóvenes. La edad, y no tanto la habilidad en la lectura, determinan la sensibilidad para reconocer la estructura del texto (Amat de Betancourt, 1991). No obstante, es aconsejable empezar a trabajar estrategias cognitivas con los alumnos más pequeños y continuar después con las estrategias metacognitivas.
- Factores emocionales: la lectura, como cualquier otra actividad humana, está cargada de valoración emocional. Dependiendo de los objetivos, propósitos, intereses y creencias del lector se van a generar unos estados de ánimo, emociones y sentimientos determinados (Vallés, 2005) que van a facilitar o dificultar la comprensión.
- Procesos metacognitivos: Los conocimientos sobre la propia actividad cognitiva que se va a realizar y los procesos de control sobre ella son fundamentales para el éxito en la tarea. Se ampliará este aspecto en el Capítulo 3, dedicado a la Metacognición.

- **Variables de la tarea**: de este grupo de variables resaltamos los diversos objetivos que se plantean al lector, el nivel de dificultad de la tarea.

- Objetivo: leer tiene sentido solo si se posee una intención concreta. Conocer el propósito o intención de la lectura antes de comenzarla condiciona el tipo de lectura que se va a desarrollar y permite atribuir sentido a la tarea, lo que nos va a proporcionar mayores garantías de éxito (Solé 2005). Así, el lector podrá adecuar el tipo de estrategias que va a utilizar a las demandas de la tarea. Las metas pueden ser muy diversas como localizar un dato, obtener la idea principal, contestar a preguntas tras la lectura, etc. Para obtener éxito en la meta, no solo es necesario que el lector conozca las exigencias de la tarea sino también que sepa ajustar su conducta a dicha demanda. Este tipo

de conocimiento se llama condicional. El objetivo, por tanto, es crucial en la tarea de lectura pues determina qué estrategias se van a utilizar y el control que se va a realizar de la comprensión, proceso esencial para leer eficazmente (Solé, 2005). En la mayoría de los casos, no informamos del objetivo de la lectura, lo que reduce la probabilidad de comprender.

- Nivel de dificultad de la tarea: esta variable está muy relacionada con la variable persona. En la medida en que el nivel de dificultad sea adecuado, es decir, se encuentre dentro de lo que Vygotsky denominó Zona de Desarrollo Próximo (Vidal Abarca, 2002), el alumno se sentirá competente para realizarla con éxito y será más probable que esté motivado por alcanzar el objetivo propuesto. Evidentemente, el nivel de dificultad no es percibido de igual manera por todos los alumnos, sino que dependerá de las características personales de cada uno (sus conocimientos previos y estrategias de aprendizaje, entre otras).

- **Variables del texto:** las características propias del texto influyen en su comprensión, especialmente su estructura interna.

- Características del texto: todavía el libro de texto sigue siendo el principal material de instrucción en el entorno escolar. Existen muchas críticas hacia los textos que aparecen en estos manuales, sobre todo referidas a la falta de coherencia y a la gran cantidad de conceptos que aparecen en un mismo texto. Además, se plantean demasiados objetivos a conseguir y presuponen la existencia de unos conocimientos previos en el lector que, en muchas ocasiones, no es real. Otro inconveniente es el soporte de papel, que hoy día convive con los soportes electrónicos, mucho más atractivos para nuestros alumnos (Pozo y Monereo, 2002) que son "nativos digitales" (Prensky, 2005). Todos estos factores hacen difícil la comprensión adecuada de los textos que ofrecen estos manuales y se acentúa más la necesidad de una reelaboración de los materiales de lectura de manera que sean más atractivos, motivadores, y adecuados al alumno de hoy (Vidal Abarca, 2002).
- Estructura del texto: los textos, además de comunicar información, expresan el tipo de organización interna que ha elegido el autor para exponer sus ideas. Esta organización interna influirá en la comprensión de los

mismos y facilitará el aprendizaje (Amat de Betancourt, 1991; Sánchez, 1990). El conocimiento de la estructura interna de cada tipo de texto va a ayudar al lector a comprender las ideas que se exponen en él y las relaciones entre ellas. Los lectores noveles no se fijan en esta propiedad de los textos y ese es uno de los motivos por los cuales no comprenden bien, pues no establecen relaciones entre las ideas y no encuentran su coherencia (Sánchez, 1990). Además, los distintos textos despertarán diferentes expectativas en cada lector (Solé, 2005). Los estudios se han centrado, fundamentalmente, en dos tipos de textos: los narrativos y los expositivos. En general, los textos narrativos son más sencillos de comprender y necesitan menos conocimientos previos para su comprensión que los expositivos (Marín, 1994). Sin embargo, es necesario enseñar diversos tipos de textos para que se conozcan diferentes superestructuras. Así, cuando el lector se enfrente a una tarea de lectura, si conoce la tipología textual podrá generar expectativas y prepararse para una lectura más ágil, más productiva y para una mejor comprensión (Solé, 2005).

En conclusión, se puede afirmar que en la comprensión de un texto es fundamental activar la experiencia previa o conocimientos previos del lector para conectar las ideas (aprendizaje significativo), (Ausubel, 1976). Y estos son diferentes en cada sujeto, lo que implica que la comprensión es única, diferente y personal (Solé, 2005).

- Conocimientos previos

Hemos mencionado ya en varias ocasiones los conocimientos previos y volvemos a ellos dada la esencial importancia que tienen en el procesamiento de los textos (González Marqués, 1991).

Durante toda nuestra vida vamos elaborando unas representaciones acerca de la realidad, producto de las interacciones con los demás (especialmente con nuestros educadores), de las experiencias personales del mundo y de los aprendizajes escolares. Estas representaciones, que se refieren a valores, conocimientos conceptuales y procedimentales, sistemas de comunicación, etc., no están almacenadas en la memoria de cualquier manera, sino que están organizadas en esquemas de conocimiento (Coll, 1983). Este caudal de información está en constante ampliación y no solo se refiere a lo que sabemos sobre un tópico concreto, sino también al conocimiento que tiene el lector de su funcionamiento cognitivo

(metacognición). Gracias a estos conocimientos podemos comprender situaciones sociales, comunicarnos y, consecuentemente, comprender textos escritos. Para la comprensión de los textos son determinantes los conocimientos previos referidos al tipo de texto (organización y estructura), los relativos al tema tratado en el texto y los conocimientos del mundo en general (Marín, 1994). Cuanto mayor sea el bagaje de los conocimientos con los que el lector aborda el texto, más profunda podrá ser su comprensión del mismo. Éste es un factor determinante para la comprensión, pues la escasez de conocimientos previos es el origen de las dificultades para hacer inferencias.

- **Esquemas**

El término esquema, al que también nos hemos referido con anterioridad, lo introdujo en la Psicología Cognitiva Bartlett, pero él se lo atribuye a Head (citado en Rumelhart, 1980). Sin embargo, es un término que Kant utilizó ya en el siglo XVIII. Piaget (2007) lo utilizó para explicar su teoría del desarrollo intelectual del niño afirmando que es el marco cognitivo que emplean los individuos para organizar las percepciones y experiencias del entorno.

Este concepto ha contribuido de forma decisiva a proliferar la forma de entender la comprensión de textos. El esquema podría definirse como un conjunto de conocimientos interrelacionados que se utilizan para interpretar los datos sensoriales, recuperar información de la memoria, organizar las acciones, determinar objetivos y guiar el flujo del procesamiento en el sistema cognitivo. Esta teoría responde a cómo está representado el conocimiento y cómo esta representación facilita el uso del conocimiento en diferentes situaciones. Los esquemas son los elementos fundamentales de los que depende el procesamiento de la información (Rumelhart, 1980). Pueden estar compuestos de ideas y se encuentran en constante cambio por expansión y afinamiento (Puente, 1991). Por todo ello, los esquemas son fundamentales para la comprensión de textos.

- **Inferencias**

En la Psicología Cognitiva, la inferencia es entendida como un "relleno" de información para conexionar los fragmentos del texto. Se elabora en función del contexto y la información acerca del mundo (Collins, Brown y Larking, 1980).

Cuando se habla de comprender un texto no es suficiente con comprender los

elementos que aparecen en él, sino que es necesaria la incorporación del material que procede del conocimiento implícito del lector para establecer una adecuada coherencia. Las actividades cognitivas a través de las cuales el lector obtiene informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles es lo que se denomina inferencias (González Marqués, 1991). Los procesos inferenciales son importantes para la comprensión de textos porque establecen relaciones semánticas entre las diferentes partes del texto y posibilitan la integración de la información nueva en la estructura de conocimientos del lector (Vieiro y Gómez, 2004). En la elaboración de inferencias intervienen elementos de tipo representacional (relacionados con la estructura cognitiva que produce el procesamiento del texto), procedimental (procedimientos que realizamos para formar las inferencias) y contextual (claves que nos permiten realizar las inferencias). Sin inferencias no es posible integrar las diferentes partes del discurso, no se puede establecer relaciones causales y, en definitiva, no hay comprensión a nivel global (García Madruga et al., 1999). La interpretación que haga cada lector de un texto será diferente porque dependerá de los conocimientos previos que posea y de las inferencias que realice. Aunque existen múltiples clasificaciones de inferencias vamos a hablar solo de tres, por ser las más citadas en la bibliografía (González, 2004):

- Referenciales: son las que establecen relaciones entre un elemento de la oración y otro ya mencionado en oraciones anteriores.
- Integradoras: sirven para explicitar las relaciones semánticas que existen entre las diferentes oraciones del texto y así dotarlo de coherencia. Son fundamentales para la comprensión de la información que presenta el texto.
- Elaboradoras: estas ya no son fundamentales, sino que sirven para completar y enriquecer la representación mental del texto.

9.1. Momentos de la lectura

Durante los tres momentos fundamentales de la lectura (Solé, 2005) se realizan acciones más allá de la lectura propiamente dicha:

- Antes de la lectura: uno de los aspectos que consideramos fundamentales antes de la propia tarea de leer es estar motivado. Así pues, será importante que el texto sea del interés del lector, el nivel de dificultad sea adecuado a sus posibilidades y sea significativo, es decir, que responda a una finalidad que pueda comprender y compartir. Conocer el objetivo de la lectura, activar

los conocimientos previos sobre el tema que se va a leer y hacer predicciones sobre lo que ocurrirá nos prepara para la lectura.

- Durante la lectura: el grueso de la actividad comprensiva se produce durante la lectura. En este momento se van elaborando hipótesis y se van contrastando a medida que avanza la lectura, así se va construyendo el significado global del texto. Durante el proceso de lectura pueden surgir problemas de comprensión que, si son detectados, pueden y deben solventarse sobre la marcha para asegurar una comprensión profunda.
- Después de la lectura: la actividad de lectura no ha terminado si no se evalúa la comprensión. Es importante que se determine el grado de logro del objetivo y se valoren tanto la planificación como las estrategias utilizadas durante el proceso.

9.2. Estrategias de comprensión

En el proceso de lectura, además de utilizar los conocimientos previos, el lector utiliza también una serie de estrategias de comprensión que le van a permitir lograr una comprensión profunda. Estrategia, según Puente (1991) *"es un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto"*. Las estrategias de comprensión lectora para Solé (2005) son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir (autodirección), la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (autocontrol).

Todo lector competente ejecuta consciente o inconscientemente una serie de estrategias que le permiten comprender lo que lee.

La diferencia fundamental con los procedimientos radica en que éstos son automáticos y no requieren el control y la planificación previa que caracterizan a las estrategias. Por tanto, éstas están ligadas a la metacognición, lo que permite controlar y regular la actividad. Aunque las estrategias se pueden y se deben enseñar, lo importante no es poseer un amplio repertorio de estrategias sino saber cuándo utilizar cada una de ellas (conocimiento condicional). En esto se diferencian los lectores expertos de los principiantes.

9.3. Diferencias entre lectores expertos y lectores noveles

Las estrategias que utilizan los lectores con buena capacidad de comprensión son (León 1991; Puente, 1991; Sánchez, 2003; Sánchez et al., 1992):

- Uso estratégico de la progresión temática del texto: supone una habilidad para identificar la secuencia lógica del pasaje integrando la información que nueva con la ofrecida anteriormente de manera que se conecten las distintas proposiciones dentro de una secuencia coherente.
- Uso de la estrategia estructural: dirigida a activar los esquemas del lector y usar de forma estratégica los conocimientos contenidos en ellos. El conocimiento implícito sobre la estructura del texto es uno de los factores clave que distinguen a los lectores expertos (León, 2004). El uso de esta estrategia requiere que el lector tenga conocimientos sobre cómo se organizan internamente los textos.
- Uso de macrorreglas: son procesos de inferencia que permiten reducir y organizar la información. Su aplicación está muy condicionada por los conocimientos previos del lector. Pueden ser de tres tipos: supresión-selección (permiten eliminar la información secundaria y redundante, distinguiendo lo esencial), generalización (permiten sustituir algunos conceptos o frases por otras proposiciones supraordenadas) y construcción (permite sustituir un grupo de proposiciones por una única global) (García Madruga et al., 1999).
- Uso flexible y adaptado de estrategias y procesos. En función de la meta de la lectura, el lector se trazará un plan de trabajo y elegirá las estrategias más adecuadas para el logro del fin.
- Control de la comprensión: implica capacidad de autorregulación para planificar cómo se va ejecutar la actividad, la supervisión durante la lectura y la comprobación de resultados al finalizar la tarea. En definitiva, uso de la metacognición.

Los lectores expertos utilizan varios tipos de estrategias: plantean inferencias, se formulan preguntas sobre el contenido del texto, supervisan su comprensión y ponen solución ante errores de comprensión que puedan surgir. Ambos tipos de lectores (expertos y noveles) difieren en la forma en que generan una representación

mental de los significados textuales y la comprensión organizativa de la estructura del texto (León, 2004; León, Escudero y Olmos, 2012).

Los lectores expertos son mejores en la ejecución de casi todos los procesos implicados en la lectura y hacen uso de los diferentes tipos de organización interna de los textos (comparativos, causales, descriptivos, problema-solución) para realizar resúmenes (Gagné, 1991).

Sánchez (1988) define a los lectores con una pobre comprensión como personas que han aprendido a leer pero que no aprenden leyendo. Éstos utilizan las siguientes estrategias:

- Uso deficiente de la progresión temática del texto.
- Uso de estrategias de listado: esto es comprender el texto como una simple lista de elementos sin organización lógica.
- Estrategia de suprimir y copiar en tareas de resumen de la información.
- Deficiencias en la supervisión de la comprensión y en las estrategias de autorregulación. Estos lectores creen que comprender es recordar la información del texto, no se dan cuenta cuando no comprenden y, por tanto, no pueden solucionarlo.
- Basan su lectura en operaciones de tipo local, realizando un procesamiento a nivel superficial o microestructural de la representación textual. No conectan adecuadamente los conocimientos previos ni realizan operaciones de integración semántica global. Es decir, el lector toma elemento tras elemento, pero no construye macroproposiciones conectando el texto con sus esquemas de conocimiento (García Madruga et al., 1999).

La poca destreza lectora se puede explicar por muchas razones: carecer de habilidades de decodificación adecuadas o no tenerlas automatizadas (necesario para acceder a los procesos superiores de comprensión); tener lagunas en el conocimiento del tópico expuesto (Puente, 1991); falta de habilidad en los procesos de integración, construcción de resúmenes y elaboración de la información (Gagné 1991); y un deficiente funcionamiento de la memoria operativa (García Madruga, 2006). Pero quizá el aspecto que resulta más patente en las diferencias entre los dos tipos de lectores sea el metacognitivo (García Madruga et al., 1999).

En conclusión, los lectores noveles son incapaces de organizar correctamente la información nueva, lo que les impide relacionarla con la que ya poseen. Además, muestran inhabilidad para seleccionar e implementar estrategias adecuadas en la comprensión del material escrito (León, 1991).

9.4. Enseñanza de estrategias de comprensión

Las estrategias para la comprensión de textos deben enseñarse porque no emergen de forma espontánea en los lectores. Si queremos hacer lectores autónomos, capaces de abordar diferentes tipos de textos (no siempre académicos) es necesario que les enseñemos las estrategias pertinentes. Siendo lectores autónomos podrán aprender de los textos (Solé, 2005).

Entrenar en la práctica de ciertas estrategias cognitivas destinadas a procesar la información va a permitir al lector una mejor comprensión. Por ello, será interesante que los docentes enseñen este tipo de estrategias, de manera que les permitan manipular y transformar la información, resolver problemas de procesamiento y autorregularlo (Morles, 1991), con el fin de hacerla más significativa. Hablaremos de cinco tipos de estrategias para procesar la información:

- Estrategias de organización: son operaciones mentales que realiza el lector para reorganizar la información del texto de la forma que crea más conveniente o le resulte más significativa.
- Estrategias de elaboración: son las actividades mentales destinadas a crear elementos relacionados con la información del texto, de manera que ésta se comprenda mejor. Se trata de agrupar la información, reformularla, generar hipótesis y realizar inferencias.
- Estrategias de focalización: a través de estas actividades mentales el lector concreta la información del texto, extrayendo aquello que considera esencial.
- Estrategias de integración: estas operaciones mentales tienen como propósito articular la coherencia del texto con las informaciones que se van recabando a medida que se va avanzando en la lectura. Este tipo de estrategias son fundamentales para aprender a partir de lo que se lee.
- Estrategias de verificación: son actividades que buscan contrastar las interpretaciones o predicciones que se han ido haciendo antes de la lectura

o a lo largo de ella.

Las estrategias para resolver problemas en el procesamiento de la información se utilizan cuando el lector detecta que está teniendo fallas en la comprensión. Estas fallas pueden ser debidas a la dificultad en la comprensión del vocabulario, en la comprensión de las oraciones, en la comprensión de las relaciones entre oraciones o en la comprensión global del texto. Este tipo de estrategias pueden ser de dos tipos:

- Las estrategias generales sirven para solventar cualquier tipo de problema. Por ejemplo: releer aquella parte del texto que no se ha entendido correctamente, o todo el texto); continuar leyendo, para tratar de despejar las dudas con posibles informaciones posteriores; parafrasear, es decir, reformular aquella parte que no se ha comprendido bien para tratar de darle sentido utilizando otras palabras; generar imágenes mentales de aquello que dificulta la comprensión; formular hipótesis con relación a la información-problema para verificarlas posteriormente y generar analogías que nos ayuden a comprender la información dudosa.
- Las estrategias específicas se utilizan para resolver problemas de comprensión concretos como: determinar el significado de palabras desconocidas, localizar las ideas principales, realizar interpretaciones adecuadas; entender las relaciones entre las palabras, etc.

Las estrategias para regular el proceso de comprensión de la lectura son estrategias que se dirigen a tomar conciencia de la propia comprensión y a dirigir nuestras acciones con este fin. Esto se denomina metacompreensión, concepto que abordaremos con detalle en el Capítulo 4. Las estrategias se refieren a los tres procesos de la metacognición: planificación, supervisión y evaluación, que desarrollaremos ampliamente en el Capítulo 3.

Existen multitud de estudios que han investigado sobre las condiciones bajo las cuales mejora la comprensión lectora. Por ejemplo, Beltrán y Repetto (2006) ponen de manifiesto que el entrenamiento en estrategias comprensivas y metacomprendivas beneficia significativamente la comprensión del enunciado en problemas aritméticos. Ripoll y Aguado (2014) afirman que la comprensión lectora mejora notablemente cuando hay una intervención en estrategias metacognitivas combinadas con otras formas de intervención. Este estudio dirigía la intervención a la activación de conocimientos previos, la generación de autopreguntas, la

construcción de inferencias y la supervisión de la propia comprensión. Por el contrario, el entrenamiento en habilidades de decodificación no dio muestras de influir significativamente en la comprensión lectora del alumnado en edad escolar.

Algunos programas dirigidos a ayudar a los alumnos a comprender lo que leen y aprender autónomamente son:

- Comprender y Aprender en el aula (Repetto, Sutil, Manzano, Téllez y Beltrán 2001). Programa orientado a la mejora de las estrategias de comprensión lectora, integrado en el currículo escolar. Dirigido a 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Secundaria. En las 21 unidades se trabaja el establecimiento del propósito de la lectura, activación de conocimientos previos, realización de inferencias, detección de la estructura del texto, relaciones entre las ideas, supervisión y evaluación de proceso.
- Mateos (1991). Este programa de instrucción está dirigido a mejorar las habilidades de supervisión de la comprensión lectora mediante la explicación, el modelado y la práctica dirigida.
- Programa de Intervención Directa (León, 1991). Con la instrucción de este programa se pretende que el lector mejore su comprensión del material. Para ello, se enseñan estrategias que permitan a los lectores reconocer la estructura de un texto, comprender las relaciones entre las distintas ideas que se exponen y operar con la información para reconstruirla en la memoria.
- Programa de Sánchez et al. (1992). El programa se centra en instruir en las actividades cognitivas que permiten seguir la progresión temática de los textos, extraer el significado global y reconocer y usar las formas básicas de organización de los textos. Para ello, propone enseñar las siguientes estrategias: detectar la progresión temática del texto; reconocer y usar la organización interna del texto; operar con las macrorreglas y elaborar autopreguntas. También fomenta el uso de otros dos tipos de estrategias que implican una actitud más activa y autorreguladora: anticipación y predicción; y supervisión de la propia comprensión.
- Programa Pro&Regula (Martínez y de la Fuente, 2004). Este programa se presenta como una herramienta de trabajo en todas las materias para favorecer los procesos de regulación en el aprendizaje.

9.5. Evaluación de la lectura

Se ha comentado ya la dificultad para definir lectura por todos los conceptos que engloba. Consecuencia de ello resulta la dificultad en su evaluación, por la multitud de factores que intervienen en ella y deben ser valorados (Cabrera, 1994; Vieiro y Gómez, 2004).

Cuando se plantea una evaluación es necesario tener muy claro qué aspectos de la lectura se quiere evaluar y los indicadores que se van a utilizar para medirlos. Tradicionalmente, la evaluación se centraba en dos aspectos: la velocidad y comprensión; y el matiz era el de constatación de deficiencias (se evalúa a quien presenta dificultades). Sin embargo, la evaluación de la lectura y la comprensión no siempre tiene este matiz, también se puede evaluar para valorar el resultado de una actividad, para conocer en qué punto se encuentra un alumno o grupo de alumnos de un aula o como fuente de información que permita al docente orientar adecuadamente la enseñanza. Aplicada al principio y final de curso puede proporcionar información sobre el progreso del alumnado. Este tipo de evaluación se llama evaluación formativa. Hoy el interés se dirige a evaluar cómo las personas somos capaces de aplicar nuestros conocimientos y destrezas adquiridas a situaciones más reales y abiertas. Esta evolución en la forma de evaluar y valorar los diferentes aspectos que intervienen en la lectura puede verse ya en algunos instrumentos actuales (León, 2004).

A continuación, se comentan los principales factores que condicionan la evaluación de la lectura (Cabrera, 1994; Vieiro y Gómez, 2004):

- Motivación: el interés por el contenido del texto es una variable que condiciona la comprensión. Los alumnos de 6 años no tienen los mismos intereses que los alumnos de 11, por eso la perspectiva desde la que abordan el texto es diferente y, como consecuencia, los resultados de la evaluación. También, dentro de la misma persona, los resultados varían en función del objetivo que se marque el lector y del interés que pueda generarle el tema tratado en el texto (Cabrera, 1994).
- Baja capacidad en la memoria operativa (MO): si el lector tiene poca capacidad para retener la información en este almacén durante el tiempo suficiente como para realizar el procesamiento semántico, perderá la

coherencia del texto.

- Baja amplitud de memoria a largo plazo: este es el almacén donde tenemos guardados nuestros esquemas, que nos permiten establecer conexiones con la nueva información y realizar inferencias.

- Falta de conocimiento de las superestructuras textuales: estas estructuras nos permiten organizar la información leída y, por tanto, seguir la progresión temática del texto. Cuando un lector carece de este conocimiento utiliza estrategias de listado, que organizan la información como una lista de detalles en torno a un tema.

- Deficiencias en el uso de las estrategias macroestructurales: si el lector solo recuerda algunos detalles, pero no es capaz de localizar las ideas principales, estará aplicando la estrategia errónea de copiado-borrado.

- Carencia de conocimiento implícito y/o dificultades en su activación. Los conocimientos previos permiten realizar inferencias. La ausencia o mal uso de éstos se considera uno de los mejores indicadores para explicar los problemas de comprensión (Marín, 1994; Vieiro y Gómez, 2004). Por eso a la hora de evaluar habrá que tener muy en cuenta los conocimientos previos del lector. Además, estos conocimientos tienen una gran repercusión en el funcionamiento de la memoria de trabajo del lector (Marín, 1994).

- Requisitos de producción: las diferentes formas de pedir al sujeto que exprese el producto de su comprensión determina los resultados de la evaluación. Hacer un resumen, señalar la alternativa correcta, contestar de forma dicotómica, son algunas de las formas de expresar la comprensión. Pero hay que diferenciar los problemas en la producción de la información de los problemas de comprensión propiamente dicha. Así, un lector puede haber comprendido el texto y no ser capaz de organizar la información de forma escrita. Esta sería una dificultad de expresión y no de comprensión (Cabrera, 1994).

- Incapacidad para autorregular el proceso de comprensión. Puede fallar el proceso de planificación de la tarea o fallar la supervisión durante la lectura. En definitiva, se trata de controlar el proceso de comprensión siendo conscientes de los problemas que pueden ir surgiendo a medida que avanza

la lectura. Esto se debe a una pobre conciencia metacognitiva.

- **Técnicas de evaluación de la lectura**

Se pueden distinguir dos grupos de técnicas de evaluación: un grupo de pruebas con un carácter psicométrico dirigidas a medir los niveles de comprensión alcanzados por los lectores a través de pruebas cerradas; y otro grupo de pruebas basadas en preguntas sobre un texto leído y la redacción o composición escrita sobre lo leído. Pertenecen al primer grupo:

- Pruebas verdadero/falso sobre aspectos del texto
- Pruebas de opción múltiple
- Emparejamiento de fotos con textos
- Completar un texto con palabras que faltan (Cloze) habiendo leído o no previamente el texto completo

El segundo tipo de pruebas pueden ser:

- Elaboración de un resumen sobre lo leído. Es una buena forma de evaluar comprensión pues elaborar un resumen de calidad implica habilidades de identificación y selección, comprensión, interpretación, organización, asimilación de la información y organización de las distintas ideas (León, et al., 2010),
- Análisis de los pensamientos del lector,
- Poner un título al texto,
- Volver a escribir o contar un cuento después de haberlo leído,
- Escribir un final diferente al leído en el texto,
- Detectar errores sobre personajes del texto,
- Anticipar lo que va a ocurrir en el siguiente capítulo y justificar esa predicción.

Para detectar los posibles déficits será necesario realizar una evaluación funcional, donde se valore el funcionamiento de los distintos procesos implicados en la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos), con el fin de detectar cuál es el que está fallando y dirigir correctamente la intervención.

Por otro lado, la evaluación puede ser informal o formal. La evaluación informal, muy desarrollada en Estados Unidos, se realiza fundamentalmente a través de la observación de una serie de factores clave en el desarrollo de la lectura (Miranda, 1988). Se evalúa la lectura en tres situaciones: en voz alta, la lectura silenciosa y la comprensión desde la lectura oral por parte del maestro (Catalá et al., 2001):

- Lectura en voz alta aporta información sobre el grado de dominio del proceso de decodificación, el dominio del vocabulario y la comprensión.
- Lectura silenciosa: después de una lectura en silencio se puede valorar el grado de comprensión a través de los siguientes criterios:
 - Interpretación: identificación de las ideas principales del texto, deducción de conclusiones, predicción de consecuencias, y elaboración de opiniones sobre lo leído.
 - Retención: recuerdo de los conceptos fundamentales y de los detalles aislados.
 - Organización: establecimiento de secuencias sobre el contenido de la lectura, resumen y generalización de la información.
 - Valoración: establecimiento de relaciones causa-efecto, diferenciación entre hechos y opiniones y entre realidad y ficción.
- Comprensión auditiva cuando el maestro lee en voz alta. Se puede evaluar la comprensión con los mismos criterios que en la lectura silenciosa y en voz alta. Y se pueden comparar los resultados.

La información que proporciona esta evaluación es cualitativa. Conocer de qué manera comprende el alumnado ayuda al maestro a orientar adecuadamente las actividades de lectura de manera que el alumnado mejore su destreza. Este tipo de evaluación debe estar integrada en las programaciones de aula como un instrumento más de planificación de las actividades de aula y no como un instrumento de recogida de datos comparativos (Catalá et al., 2001).

Pero no solo se deben evaluar los aspectos más cognitivos del proceso de la lectura, hay un aspecto muy importante: las actitudes emocionales del sujeto hacia

la lectura. Se trata del factor afectivo, que influye de forma crucial en el proceso lector (Colomer, 1999). De ello se hablará ampliamente en el Capítulo 5.

- **Instrumentos de evaluación de la lectura**

La evaluación formal de la lectura se realiza mediante pruebas estandarizadas. Existen en el mercado gran variedad de pruebas para valorar el nivel de lectoescritura, pero no todas valoran los procesos lectores. Dada la gran variedad de pruebas que existen en el mercado se citan solo aquellas que resultan más interesantes para este estudio.

Es importante que las pruebas no se queden en el dato de un posible desfase, sino que señalen dónde se está produciendo la dificultad para poder intervenir adecuadamente en ella.

- Pruebas de lectura. Nivel 1 y 2 (De la Cruz, 1998). Evalúa conocimientos y aptitudes para la lectura en niños de 4 a 8 años. Incluye pruebas de comprensión auditiva y visual y discriminación visual.
- Prueba ACL (Catalá et al., 2001). Evalúa la comprensión lectora de una manera amplia a partir de textos de diferente tipo y temática. Las preguntas recogen todas las dimensiones de la comprensión (literal, inferencial, reorganizativa y crítica). Para contestar a dichas preguntas el alumnado debe inferir, relacionar, sacar conclusiones, secuenciar, resumir, etc. Los resultados de esta prueba no van a ser únicamente cuantitativos en relación a la capacidad comprensiva sino también cualitativos, pues ofrecen información sobre las actividades mentales que es capaz de poner en marcha el lector o que carece. Hay una prueba para cada curso de primaria.
- Test de Lectura y Escritura “LEE” (Defior, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Pujals, Rosa, Jiménez y Serrano, 2006). Es un test que evalúa varios componentes de la lectura (reconocimiento de palabras, fluidez y comprensión lectora) además de escritura al dictado. Permite clasificar la lectura en no fluida (vacilante o silabeante) y fluida. Esto permite diferenciar entre lectores con dificultades de decodificación o dificultades de fluidez. Dirigido a alumnos de 1º a 4º de Educación Primaria.
- PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999): Evaluación de los Procesos Lectores en alumnos de 10-16 años. Se administra de forma individual, aunque algunas pruebas pueden aplicarse colectivamente. Su finalidad es evaluar

los principales procesos implicados en la lectura, de tipo léxico, sintáctico y semántico y la capacidad lectora global. Está compuesto por 6 pruebas correspondientes a los tres bloques:

- 1) Emparejamiento dibujo-oración (Procesos sintácticos).
 - 2) Comprensión de textos (Procesos semánticos).
 - 3) Estructura de textos (Procesos semánticos).
 - 4) Lectura de palabras (Procesos léxicos).
 - 5) Lectura de pseudopalabras (Procesos léxicos).
 - 6) Signos de puntuación (Procesos Sintácticos).
- Pruebas de CLT-CLOZE Test (Suárez y Meara, 1985). Consta de dos pruebas: una de cuatro textos breves y otra prueba con un texto más extenso. Presenta huecos para que el lector complete con palabras. Dirigida a alumnos de 11-14 años.
 - Baterías SURCO e IDEPA.
 - SURCO (Alonso Tapia, Carriedo, y Mateos, 1992): Evalúa la supervisión y evaluación de la comprensión lectora en alumnado de 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Secundaria.
 - IDEPA (Alonso Tapia, Carriedo, y González, 1992): Evalúa la capacidad de comprender y resumir lo importante. Dirigida al alumnado de 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Secundaria.
 - Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva, CLP (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991). A través de diferentes niveles de lectura (desde palabras hasta textos) se evalúan las estrategias superestructurales (resumen, recuerdo y cuestionarios acumulativos), las estrategias macroestructurales y las estrategias de integración. Se dirige al alumnado desde 1º de Educación Primaria hasta 2º de Educación Secundaria.
 - ECOMPLEC (León et al., 2012). Es un sistema de evaluación de la competencia lectora para detectar problemas de comprensión. Está basado en las pruebas internacionales PISA y PIRLS. Permite evaluar distintos tipos de comprensión en función de los conocimientos que se requieren para comprender y de los tipos de textos que se presentan (Candel, Fernández y León, 2006). Esta prueba ofrece información sobre qué

conocimientos están fallando, de qué estrategias se carece y del nivel de conciencia de la lectura (procesos metacognitivos). Se basa en dos niveles de representación mental: la base del texto y el modelo mental. Esto proporciona información sobre el grado de comprensión del alumno (superficial o profunda). Los tipos de textos que utiliza son narrativos, expositivos y discontinuos. Hay una versión para Primaria y otra para Secundaria.

- Test Leer para Comprender. TLC. Evaluación de la comprensión de Textos (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi, 2010). Dirigida al alumnado de 9 a 12 años. Evalúa 11 componentes que intervienen en la comprensión textual: estructura básica del texto, hechos y consecuencias, semántica léxica, estructura sintáctica del texto, cohesión, inferencias, jerarquía del texto, modelos mentales, intuición del texto, flexibilidad, errores e incongruencias. Ofrece un perfil de rendimiento de la habilidad lectora en todos sus componentes. Se compone de diferentes textos seguidos de preguntas de respuesta múltiple.
- Prueba de Competencia Lectora para Secundaria COMPléc (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá y Gilabert, 2011). Instrumento de evaluación individual del nivel de competencia lectora en escolares de 11 a 14 años en diversas situaciones de lectura orientada a tareas y con diferentes tipos de textos. Basada en el marco teórico de PISA 2000, valora los tres aspectos de la comprensión: acceso y adquisición de la información, interpretación de la información y reflexión-evaluación. Está compuesta por 5 textos (3 continuos y 2 discontinuos) y 20 preguntas con dos tipos de formato de respuesta: de elección múltiple y respuestas abiertas.

CAPÍTULO 3

Metacognición

“Saber que se sabe lo que se sabe y que no se sabe lo que no se sabe; he aquí el verdadero saber”.

Confucio.

1. Introducción

Todos los seres humanos necesitamos conocer y saber utilizar los objetos de nuestro entorno para adaptarnos al mundo físico. Para adaptarnos a la sociedad debemos conocer las formas de comportamiento y saber cuándo actuar de una determinada manera dependiendo de la situación y del entorno. De la misma manera, para adaptarnos a las exigencias de la escuela debemos conocer nuestra mente, distinguir las funciones de las facultades intelectuales y saber dónde, cuándo y cómo utilizar cada una de ellas. Este conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué utilizarlas es el objeto de estudio de la metacognición (Burón, 1993).

Desde que Flavell (1971) se interesara por la metamemoria en los años setenta del siglo pasado y poco después hablara de metacognición como concepto más general, se han ido sucediendo los estudios sobre este constructo y las conexiones que presenta con las teorías del aprendizaje social, teorías sobre modificación de conducta, el desarrollo de la personalidad y la educación, entre otras teorías. Es en la década de los 80 cuando se produce un gran impulso en las investigaciones sobre metacognición, que llega a estudiarse desde cuatro grandes paradigmas: procesamiento de la información, cognitivo estructural, cognitivo conductual y psicométrico (Mayor, Suengas y González, 1993). Dichas investigaciones trataron de dar respuesta a cómo se desarrolla el conocimiento sobre el propio pensamiento y el de los demás (Puente et al. 2012). De estos trabajos se concluyó que la capacidad metacognitiva se adquiere y desarrolla a lo largo de los años, comenzando desde la primera infancia, con un conocimiento limitado (Baker, 1989; Fernández, Jiménez, Alvarado y Puente, 2010) hasta la etapa operacional formal en que alcanza un nivel casi adulto (Flavell, 1979). Este desarrollo del conocimiento se produce en dos fases: la primera es de adquisición automática e inconsciente y durante la segunda se va incrementando progresivamente el control consciente del conocimiento (Vygostsky 1977). El estudio de la conciencia del sujeto y la regulación sobre su propio proceso de aprendizaje tomaron especial relevancia con

la corriente constructivista, y es a partir de este momento cuando se convierte en un concepto clave en el campo del aprendizaje y la instrucción. En este contexto, la metacognición se puede entender como el conocimiento y el control que una persona ejerce sobre su propio aprendizaje y su actividad cognitiva (Mateos, 2001). La conciencia del sujeto sobre sus procesos cognitivos durante el aprendizaje ha permitido aportar mucha luz al conocimiento de las causas que subyacen al bajo rendimiento y al diseño de nuevos métodos de aprendizaje más efectivos (Burón, 1993). Así mismo se puede afirmar que el aprendizaje que se produce bajo estas condiciones es un aprendizaje autónomo, consciente y controlado por el propio sujeto. A esta capacidad se la conoce hoy como “aprender a aprender” y se encuentra descrita como objetivo en las leyes educativas vigentes en nuestro país, por tanto, es un reto del sistema educativo proporcionar los medios necesarios para desarrollar dicha capacidad en el alumnado (LOE, 2006; LOMCE, 2014). Veamos qué tienen que ver estas capacidades con la metacognición. La capacidad de aprender a aprender se relaciona directamente con el aprendizaje autorregulado y este tipo de autorregulación se produce cuando el aprendiz conoce sus procesos mentales y es capaz de incidir en ellos dirigiéndolos, supervisándolos y evaluando su progreso y efectividad. En definitiva, cuando posee un alto grado de metacognición.

2. Concepto de metacognición

Flavell (1976) fue quien acuñó el término de la metacognición, aunque este tipo de capacidad había sido trabajada desde la antigüedad: recordemos a Sócrates que utilizó la mayéutica para ayudar a sus alumnos a aprender construyendo ellos mismos el conocimiento, o Piaget (2007) y Vygostky (1977) estudiando el desarrollo del conocimiento de la mente en el niño. Fueron Flavell y Wellman (1975) quienes comenzaron hablando de metamemoria para referirse al conocimiento que adquirimos sobre los contenidos y procesos de la memoria, a raíz de sus primeras investigaciones con niños. De ello, Flavell (1976) deduce que la memoria no está aislada del conocimiento de otros aspectos de la mente e introduce el término de metacognición, para referirse a la cognición de forma más general. Él la definió así:

"conocimiento de los procesos cognitivos y de cualquier aspecto que se relacione

con ellos, es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información y de los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje ... o lo que sea) si advierto que me resulta más difícil aprender A que B... En cualquier tipo de actividad cognitiva, en un contexto humano o no humano, se pueden estar produciendo una gran variedad de actividades de procesamiento de la información. La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de los procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo” (Flavell, 1976).

El autor tomó como referente la idea piagetiana de que el desarrollo cognitivo no solo implica un aumento de complejidad estructural del sistema cognitivo, sino también del acceso consciente, que va desde las regulaciones automáticas de la acción hasta la regulación activa consciente en la que se toma conciencia de la propia secuencia de acción (Mateos, 2001). Piaget (2007) se había interesado por el pensamiento, los sueños y la conciencia de los niños y defendió que la construcción de los conceptos mentales evolucionaba a través de unas etapas, relacionadas con sus estadios. Describió el pensamiento operacional formal como un pensamiento de naturaleza metacognitiva puesto que implica pensar sobre proposiciones, hipótesis y probabilidades imaginarias (Flavell, 2000). Su modelo de metacognición, donde el conocimiento, la motivación y los afectos están involucrados, explica cómo controlamos una amplia variedad de actividades cognitivas a través de la interacción de cuatro clases de fenómenos: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, metas y acciones o estrategias (Flavell 1979).

En relación al componente **conocimiento metacognitivo**: se refiere a los conocimientos y creencias acerca de los factores o variables que actúan e interactúan durante el proceso de ejecución de una tarea cognitiva. Estos conocimientos sobre la mente humana y su funcionamiento se adquieren a través de las experiencias de la vida y se encuentran almacenados en la memoria. Por tanto, tienen que ver con los individuos como seres cognitivos y con las diversas tareas cognitivas, metas, acciones y experiencias que realizan. Este tipo de conocimiento metacognitivo se refiere a las personas, tareas y estrategias:

- El conocimiento sobre las personas: engloba todas aquellas creencias, habilidades y conocimientos que tenemos sobre los seres humanos (nosotros

mismos y los demás) en cuanto al procesamiento cognitivo y a sus propiedades. Gracias a este tipo de conocimiento las personas podemos hacernos conscientes de nuestras capacidades cognitivas, de cómo funcionan nuestros procesos cognitivos y los de los demás, y así poder reconocer diferencias entre nosotros. Es un conocimiento que se va desarrollando con el tiempo, por eso los niños tienen menos conocimiento de este tipo que los adultos, pero una vez se adquiere es estable en el tiempo. Según Burón (1993) este conocimiento de la propia cognición es un requisito imprescindible para poder regular nuestra actividad mental, aunque no será suficiente por sí solo. Flavell (1979) afirma que los niños pequeños tienen un conocimiento limitado de sus actividades cognitivas, es decir tienen un bajo grado de metacognición, y monitorizan pobremente su memoria, comprensión y otras actividades cognitivas.

- El conocimiento sobre las tareas: Flavell (1979) se refiere al conocimiento de cómo la naturaleza y las demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y sobre su percepción de dificultad relativa. Por ejemplo, este tipo de conocimiento nos permite saber que es más fácil recordar la esencia de una historia que recordar sus detalles. Una subcategoría de esta variable se refiere a la información disponible durante la ejecución de una actividad cognitiva. Dicha información es abundante en algunas ocasiones y en otras menos; en unas ocasiones está mejor organizada que en otras y es más fiable o menos dependiendo del momento, el contexto y la situación. El conocimiento metacognitivo en esta subcategoría es la comprensión de lo que implica las variaciones en la disponibilidad de la información para el mejor control posible y ejecución de la tarea y de la probabilidad de lograr éxito en el objetivo. Otra subcategoría abarca el conocimiento del objetivo y demandas de la tarea. Este tipo de conocimiento permite al sujeto darse cuenta de que unas tareas son más difíciles que otras.
- El conocimiento sobre las estrategias: tiene que ver con el conocimiento de los medios para realizar determinadas tareas cognitivas y de su efectividad en el logro del objetivo. Según esta idea, es posible adquirir estrategias cognitivas y metacognitivas.

Estos tres tipos de conocimiento (persona, tarea y estrategia) resultan importantes en toda actividad cognitiva y puede referirse al conocimiento de uno de ellos o a la combinación o interacción entre varios de ellos (Flavell, 2000).

El conocimiento metacognitivo, dice Flavell (1979), parece no diferir mucho de otro tipo de conocimiento almacenado en nuestra memoria y puede ser activado como resultado de una búsqueda consciente para poner en marcha una estrategia o también puede activarse inintencionadamente y ejercer una influencia en el desarrollo de la tarea siendo conscientes o no de ello. Y como cualquier otro tipo de conocimiento que se adquiere en la infancia, puede ser inexacto y fallar al tratar de activarlo (Brown, 1987). Pero claramente, tiene muchos efectos importantes en las tareas cognitivas de niños y adultos y puede desencadenar una gran variedad de experiencias metacognitivas. Según Brown (1987) este conocimiento es relativamente estable.

Las **experiencias metacognitivas**: hacen referencia a cualquier experiencia de tipo cognitivo o afectivo (ideas, pensamientos, sentimientos) implícita en cualquier tarea intelectual. Su duración y complejidad es variable dependiendo de la situación. Estas experiencias se producen antes, durante o después de la actividad cognitiva a la que se refieren y nos aportan datos sobre dónde nos encontramos en el desarrollo de la tarea o qué parte de progreso hemos hecho y somos capaces de hacer (Zabrocky, Agler, y Moore, 2009). Por ejemplo, una experiencia cognitiva es lo que siente una persona que no está entendiendo lo que otra le está diciendo. Las experiencias metacognitivas tienen efectos importantes en las tareas cognitivas, conocimientos metacognitivos y acciones cognitivas o estrategias; de manera que nos llevan a activar estrategias dirigidas a alcanzar nuevas metas tanto cognitivas como metacognitivas. Incluso pueden afectar al conocimiento metacognitivo porque lo modifican, complementan, rectifican o eliminan (asimilando y acomodando nuevos datos a los ya existentes, tal y como describe Piaget). Este tipo de experiencias son muy útiles, por ejemplo, cuando uno lee porque informan de cuándo está fallando la comprensión y esto permitirá rectificar la estrategia para solventar el problema. Flavell (1979) sostiene que este tipo de experiencias es más probable que ocurran en situaciones que requieren un pensamiento consciente y juegan un rol importante durante la niñez y la adolescencia.

El conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas difieren de otros tipos de conocimiento y experiencias solo en su contenido y función, no en su forma o calidad.

En cuanto al componente de las **estrategias**, Flavell (2000) hace una distinción entre los dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Son

estrategias cognitivas aquellas actividades que se emplean para hacer avanzar hacia la meta. Por otro lado, las estrategias metacognitivas se encargan de supervisar la actividad cognitiva y el progreso hacia la meta. Algunas actividades pueden tener a la vez una función cognitiva y metacognitiva, por ejemplo: hacerse autopreguntas sobre el contenido de un texto que se desea aprender puede considerarse una actividad cognitiva puesto que se dirige a aumentar el conocimiento o considerarse actividad metacognitiva porque pretende comprobar el grado de aprendizaje que se está adquiriendo del material. Por eso, ambos tipos de estrategias están muy relacionadas (Flavell, 1979).

Flavell (1979) define las **metas cognitivas** como los objetivos de cualquier tarea intelectual.

La relación entre los cuatro componentes anteriores (conocimiento, experiencias, estrategias y metas) podría esquematizarse de la siguiente manera: los conocimientos metacognitivos constituyen la base de datos relativo a las variables persona, tarea y estrategia que es necesario activar para alcanzar las metas cognitivas. El conocimiento metacognitivo, a su vez, es la base de las experiencias metacognitivas, que funcionan a modo de llave de encendido que desencadena el uso de estrategias (Ver Figura 1).

Flavell (1979) reconoce de la importancia de la metacognición en actividades como la comunicación oral y escrita, la adquisición del lenguaje, la atención, la memoria, la solución de problemas, el autocontrol y la autoinstrucción. Cuando se producen deficiencias en la producción cognitiva Flavell lo atribuye a un conocimiento insuficiente de las variables que afectan al rendimiento en tareas que requieren una actividad intelectual.

Otra de las grandes investigadoras sobre la metacognición es Ann Brown que, en un primer momento, definió la metacognición como "el conocimiento de nuestras cogniciones" (entendidas éstas como operaciones mentales: percepción, atención, memoria).

Figura 1: Modelo de metacognición de Flavell.

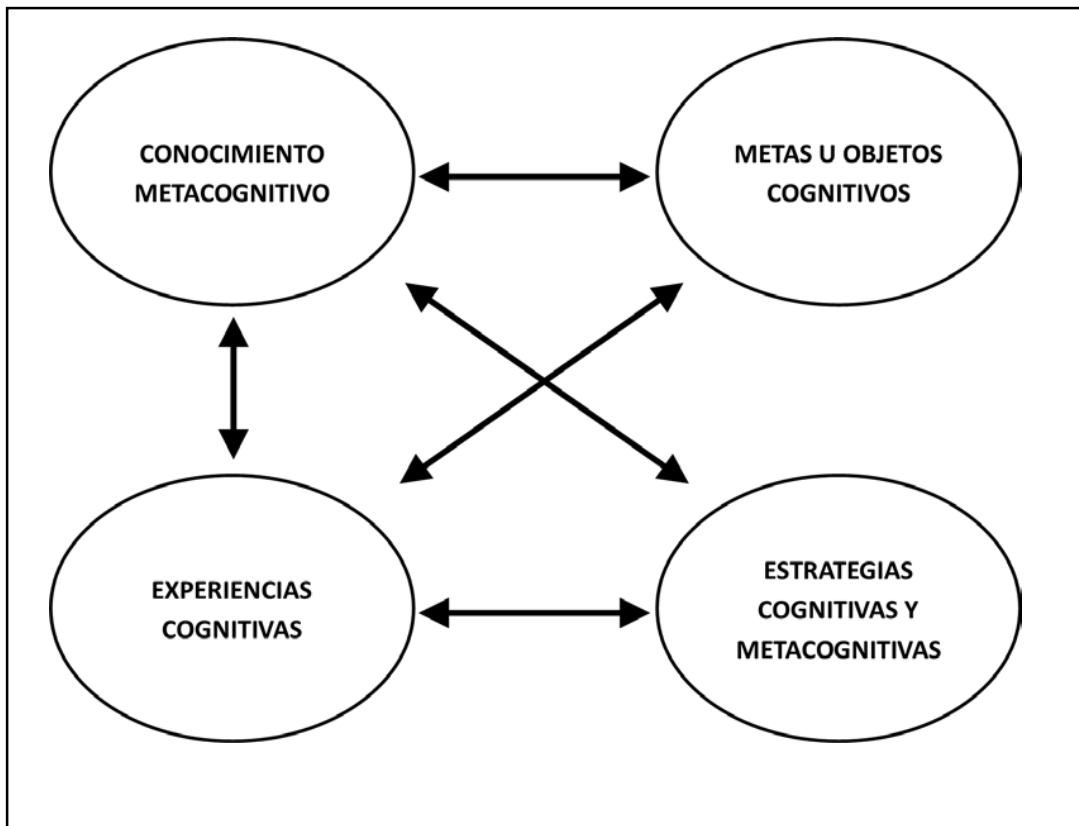


Figura de elaboración propia

Posteriormente habló de la metacognición como el "control deliberado (voluntario e intencionado) y consciente de la propia actividad cognitiva" (Brown, 1980). De esta última definición se desprende que las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza una persona al resolver una tarea. Estas actividades metacognitivas son:

- ser consciente de las limitaciones del propio sistema,
- conocer el repertorio propio de estrategias y usarlas adecuadamente,
- identificar y definir problemas,
- planificar y secuenciar acciones para su resolución,
- supervisar, comprobar y evaluar los planes y su efectividad.

De esta visión se deduce que Brown pone un mayor énfasis en la función autorreguladora o comportamiento estratégico de la metacognición.

Brown coincide con Flavell en que el conocimiento metacognitivo es falible, relativamente tardío (Baker y Brown, 1984), constatable y relativamente estable (Brown, Brandsford, Ferrara, y Campione, 1983). Sin embargo, Brown considera este conocimiento como intencional y “frío” mientras Flavell defiende que está cargado de afecto y que a veces puede ser inconsciente (Brown et al., 1983; Flavell, 1979).

Brown pone un mayor énfasis en la importancia de una actuación estratégica y no automática en la realización de una tarea pues la clave del éxito depende de la aplicación de la estrategia correcta y no de cualquier estrategia. Ser capaz de determinar cómo, cuándo y dónde utilizar determinada estrategia marca la diferencia entre una ejecución exitosa o no, de manera que este tipo de conocimiento es clave para la reflexión metacognitiva. A su vez esta autoconciencia es requisito básico para la autorregulación. Una buena parte del desarrollo metacognitivo reside en el aumento progresivo del control de la propia actividad cognitiva, que comienza siendo externo y se va interiorizando poco a poco. Para Brown (1980) es importante la distinción entre una actuación estratégica, consciente y deliberada y un procesamiento intelectual por debajo del nivel de introspección. En algunas ocasiones, las actividades instantáneas requieren de una ejecución rápida y automáticamente mientras que otras requieren una actuación consciente y deliberada. Para la autora, lo que diferencia a los aprendices expertos y de los noveles es el control que ejercen sobre la propia actividad cognitiva. Los expertos regulan sus procesos de forma automática hasta que se topan con algo que les alerta de una dificultad, entonces pasan a regularse de forma consciente y deliberada, ralentizando el ritmo de trabajo y dedicando tiempo extra para solventar el problema. Esto ocurre en tareas de lectura en la que los lectores expertos leen de forma fluida y rápida, pero si, repentinamente, experimentan un problema por falta de comprensión, ralentizan la lectura y prestan más atención hasta asegurarse que están comprendiendo correctamente la información.

Tanto Flavell como Brown enfatizan en la conciencia de la propia actividad cognitiva, en las estrategias y mecanismos autorregulatorios usados por los sujetos y en la supervisión del progreso hacia las metas

(Mateos, 2001).

Estas ideas aportadas por Flavell y Brown generaron un gran impacto en las teorías cognitivas del aprendizaje y de la instrucción, cuyos estudios posteriores matizan o redefinen algunos aspectos de las dos dimensiones fundamentales de la metacognición: conocimiento y regulación de la cognición.

La aportación de Jacobs y Paris (1987) al concepto de metacognición alude a que el conocimiento se puede expresar públicamente. Así, entienden la metacognición como *"cualquier conocimiento acerca de las propiedades o procesos cognitivos; conocimiento que puede compartirse con otros individuos, expresar, comunicar y discutir"*.

El componente de regulación de este conocimiento se refiere a la transferencia de los conocimientos a la acción, es decir, la aplicación práctica del conocimiento que se produce a través de los tres procesos metacognitivos: planificación, supervisión y evaluación (procesos que se desarrollarán en el siguiente apartado).

Burón (1993) enfatiza en la capacidad de autorreflexión que lleva implícito el conocimiento de la propia mente, que se adquiere por autoobservación o "intracognición". Y dado que la metacognición hace referencia al conocimiento de la propia mente debería considerarse como parte esencial de ella el autoconcepto, que condiciona nuestra conducta, actitudes y aspiraciones en la vida. En esta misma línea Simons (1994) presenta su modelo añadiendo un tercer componente: las creencias metacognitivas. Son las ideas y teorías que cada uno tenemos sobre nosotros mismos y nuestras cogniciones (autoconcepto, autoeficacia, motivación, atribuciones...). Destaca dos de estas creencias: la concepción de inteligencia y la concepción de aprendizaje. Las diferentes formas de concebir la inteligencia y el aprendizaje van a determinar las metas de aprendizaje que se propongan los estudiantes y la forma de afrontarlas.

También Baker y Brown (1984) añaden un tercer aspecto importante además del conocimiento y conciencia de las propias actividades cognitivas y el uso de los mecanismos autorreguladores. Se

trata del desarrollo y uso de las estrategias compensatorias (*compensatory strategies*). Esto es el conocimiento no solo de las estrategias disponibles para la resolución de una tarea sino también de su eficacia.

El modelo de actividad metacognitiva que presentan Mayor y sus colaboradores (Mayor, et al., 1993) incorporan tres componentes: los dos citados anteriormente (conciencia y control de la cognición) y la autopoiesis, a través de la cual la actividad metacognitiva lleva a cabo la articulación entre el cierre y la apertura para crear nuevo conocimiento.

Basado en el modelo cognitivo de Flavell, Pintrich (2002) reconoce las dos dimensiones básicas en la metacognición: el conocimiento metacognitivo y los procesos metacognitivos de autorregulación. Y dentro del conocimiento metacognitivo distingue:

- Conocimiento de las estrategias: se refiere a estrategias generales de pensamiento, aprendizaje y resolución de problemas que pueden ser usadas en diferentes tareas tanto académicas como no académicas.
- Conocimiento de las tareas cognitivas: este tipo de conocimiento permite reconocer las diferentes dificultades de las tareas y lo que requieren las diferentes actividades cognitivas. Por ejemplo, las tareas de reconocimiento son menos complicadas que las de recuerdo, pues es más sencillo discriminar alternativas y seleccionar la opción correcta que memorizar y recuperar la información relevante. Este conocimiento refleja el *qué* (conocimiento declarativo) y *cómo* (conocimiento procedimental) utilizar las diferentes estrategias, pero no es suficiente para asegurar destreza en el aprendizaje. A lo largo de la vida, el sujeto va adquiriendo conocimiento sobre las condiciones bajo las cuales deben ser usadas esas estrategias. Dado que no todas las estrategias son válidas para cualquier tarea, hay que saber *cuándo* y *por qué* (conocimiento condicional) usarlas. Otro aspecto importante en este conocimiento es el relativo a las normas y usos de las estrategias dependiendo de la cultura y el contexto. Este conocimiento permite adaptarse a las demandas de la cultura en términos de resolución de problemas.
- Conocimiento de uno mismo (autoconocimiento): tal y como

sostenía Flavell (1979) el conocimiento de uno mismo es un importante componente de la metacognición. Esto se refiere al conocimiento de las propias fortalezas y debilidades. Una de las señas de identidad de los aprendices expertos es que son conscientes cuando no saben algo y hacen uso de sus estrategias para subsanarlo. Esta autoconciencia es muy importante para saber qué estrategias se dominan y cuándo se puede confiar en ellas. Por ejemplo, si un sujeto lee un texto y cree que lo entiende, aunque realmente no lo esté entendiendo, será menos probable que pueda remediar esa falla de comprensión por no ser consciente de ella. Además del conocimiento general de uno mismo, son importantes las creencias que uno tiene y su motivación, que incluye los juicios sobre la capacidad para realizar una tarea (autoeficacia), su motivación para completar la tarea (intrínseca o extrínseca), y el valor que tiene la tarea para sí mismo. Aunque este tipo de creencias motivacionales no son tenidas en cuenta en los modelos cognitivos, hoy se sabe que hay una fuerte conexión entre las creencias motivacionales y el aprendizaje. Un estudio reciente ha demostrado que algunas estrategias motivacionales referidas al componente afectivo influyen en la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas (Suárez y Fernández, 2013).

Por su parte, Arango-Muñoz (2011) sostiene que la capacidad metacognitiva presenta dos niveles de complejidad. Cada uno tiene su propia estructura contenido y función dentro de la arquitectura cognitiva. Pero una vez ambos están en funcionamiento, interactúan y se influyen mutuamente. Por un lado, el nivel alto es el nivel de razonamiento donde el sujeto usa conceptos y teorías para interpretar su comportamiento. En el nivel bajo, el sujeto aprovecha sus sentimientos para ajustar sus actividades cognitivas. Este es más un nivel de control.

Sintetizando las diversas concepciones comentadas, concluimos que unos entienden la metacognición como tácita y automática, otros la entienden como conocimiento consciente y acción deliberada. Unos piensan que implica motivación y emoción (Flavell, 1979) y para otros se trata de un conocimiento carente de afecto (Jacobs y Paris, 1987). Sin embargo, hay un acuerdo casi generalizado con respecto a la existencia de

dos componentes principales: el conocimiento de la cognición y los procesos que envuelven el control, monitoreo y supervisión de la cognición (Álvarez y Bisquerra, 2000; Brown, 1980, 1987; Brown et al., 1983; Burón, 1993;

Flavell, 1979; Jacobs y Paris, 1987; Mateos, 2001; Mayor et al., 1993)

(Ver Figura 2):

a) conocimiento metacognitivo: constituye el conocimiento declarativo de la metacognición y se refiere al conocimiento del propio sistema cognitivo de la persona, conocimiento de las demandas de la tarea y conocimiento de las estrategias que pueden ejecutarse (Mateos, 2001). Pone acento en el *qué* se conoce de la cognición, ser consciente de las habilidades, estrategias y recursos necesarios para realizar una tarea de forma efectiva (saber qué hacer). Suele ser una información relativamente estable, tematizable, relativamente fiable y de desarrollo tardío (Baker y Brown, 1984). Este conocimiento tiene implicaciones importantes en la efectividad del sujeto con respecto a su aprendizaje. Si un niño no es consciente de sus limitaciones o de la complejidad de la tarea, difícilmente podrá adoptar acciones preventivas, anticipar resultados y solucionar posibles dificultades que surjan en el curso de la tarea (Campione, Brown y Ferrara, 1987). Parece ser que los niños comienzan a desarrollar conocimiento y conciencia metacognitiva en la etapa de educación primaria, pero no implica necesariamente que sean capaces de utilizar ese conocimiento (Nisbet y Shucksmith, 1987). Brown (citado en Nisbet y Shucksmith, 1987) lo denominó "deficiencias de aplicación" explicando que la mayoría de los niños son capaces de aplicar una estrategia determinada si se les sugiere que lo hagan, pero si no se les sugiere actuarían como si no la conocieran. Flavell (1987) opina que con la edad adquieren la capacidad de aplicar el conocimiento estratégicamente. También se sabe que esta actividad consciente admite diferentes niveles, yendo desde los niveles más bajos a los más altos y también puede limitarse a ciertas actividades cognitivas (Arango-Muñoz, 2011; Mayor et al., 1993).

b) control metacognitivo: constituye el componente procedimental, es decir, el *cómo* regulamos la cognición. Se refiere a la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar éxito en la tarea (saber cómo hacer). Los procesos de control metacognitivo son la planificación de las acciones, el control de la efectividad de la estrategia seleccionada, la comprobación del resultado y la prueba, revisión y evaluación de las propias estrategias para aprender (Campione et al., 1987). Hace referencia a procesos de supervisión del propio conocimiento y de supervisión de la propia actividad cognitiva. Una vez hemos obtenido esta información sobre el estado de nuestro conocimiento entonces podemos modificar ese estado mediante la regulación, por tanto, la regulación es consecuencia de la supervisión. Resultado de esta supervisión de la actividad cognitiva son las experiencias metacognitivas de las que hablaba Flavell en su modelo. Y la interpretación que damos a esas experiencias relacionadas con el progreso a las metas es lo que nos lleva a activar ciertas estrategias, o lo que es lo mismo, regular nuestra actividad cognitiva (Mateos, 2001).

Figura 2: Componentes de la metacognición

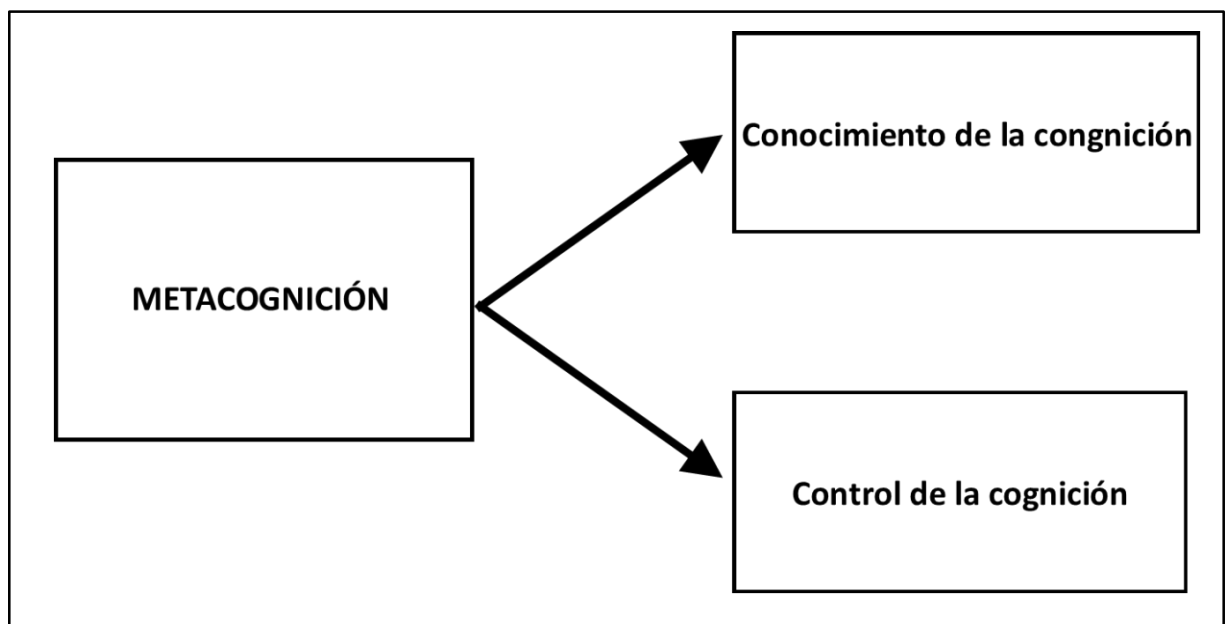


Figura de elaboración propia

Ambos aspectos son complementarios e inseparables. Aunque el conocimiento es una condición necesaria para la regulación no es condición suficiente para que ésta se produzca. Así pues, el éxito en una tarea dependerá de saber *qué* deseamos lograr y *cómo* lo vamos a lograr (Burón, 1993).

También parece haber acuerdo en que la capacidad de conciencia de los procesos y productos internos metacognitivos adquiere una mayor complejidad a través del tiempo (Baker 1989; Hartman, 2001; Correa, Castro y Lira, 2002; Monereo y Castelló, 1997; Whitebread, Coltman, Pasternak, Sangster, Grau, Bingham, Almeqdad, y Demetriou, 2009). Las investigaciones del momento parecen revelar que los niños pequeños tienen poco grado de metacognición, es decir, poco conocimiento y conciencia de sus fenómenos cognitivos; y su control de la memoria, comprensión y otras tareas cognitivas es pobre (Flavell, 1979; Poggioli, 1989). Sin embargo, autores como Schraw y Moshman (1995) encontraron que los niños de 4 años eran capaces de teorizar sobre su propio pensamiento a un nivel muy simple. También Whitebread et al. (2009) concluyeron que los niños de entre 3 y 5 años mostraban comportamientos metacognitivos durante la resolución de problemas.

En cuanto al control metacognitivo y los procesos autorregulatorios son procesos cognitivos que utilizan los buenos aprendices. Los procesos metacognitivos y autorregulatorios quedan bien representados en tareas como supervisar, planificar y evaluar.

3. Tipos de conocimiento metacognitivo

La mayoría de los autores reconocen tres tipos de conocimiento metacognitivo (Brown, 1987; Jacobs y Paris, 1987) (Ver figura 3):

- Conocimiento de tipo declarativo: es el conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices y sobre los factores que influyen en la ejecución de una tarea. Se refiere al *saber qué* (por ejemplo, saber que mi atención es dispersa cuando estudio). Este tipo de conocimiento muestra un desarrollo estable durante la niñez y la adolescencia debido, principalmente, al aumento de conocimiento sobre estrategias (Schneider, 2008). Es un prerrequisito para el aprendizaje estratégico (Händel, Lockl, Heydrich, Weinert y Artelt, 2014).

- Conocimiento de tipo procedimental: es el conocimiento sobre las diversas estrategias útiles para realizar diferentes tareas. Se refiere al *saber cómo* (por ejemplo, saber cómo combatir esta dispersión, qué estrategias utilizar para prestar más atención cuando estudio). El conocimiento procedimental y el declarativo no garantizan que la estrategia utilizada sea la más adecuada para el objetivo que se quiere alcanzar.
- Conocimiento de tipo condicional: Paris, Lipson y Wixon (1983) introducen el término de conocimiento condicional. Éste se refiere a *saber cuándo y por qué* deben emplearse determinadas estrategias por su grado de ajuste a las demandas concretas de la tarea. La mayoría de los autores califican este conocimiento como consciente y voluntario, sin embargo, Reder y Schunn (citado en Peronard y Velásquez, 2003) defienden que la elección de una estrategia determinada puede hacerse de forma implícita, es decir, sin que el sujeto tenga conciencia de los motivos que le han llevado a elegir esa estrategia y no otra. Este tipo de conocimiento hace posible la autorregulación del aprendizaje, por eso es tan importante.

Figura 3: Tipos de conocimiento metacognitivo.

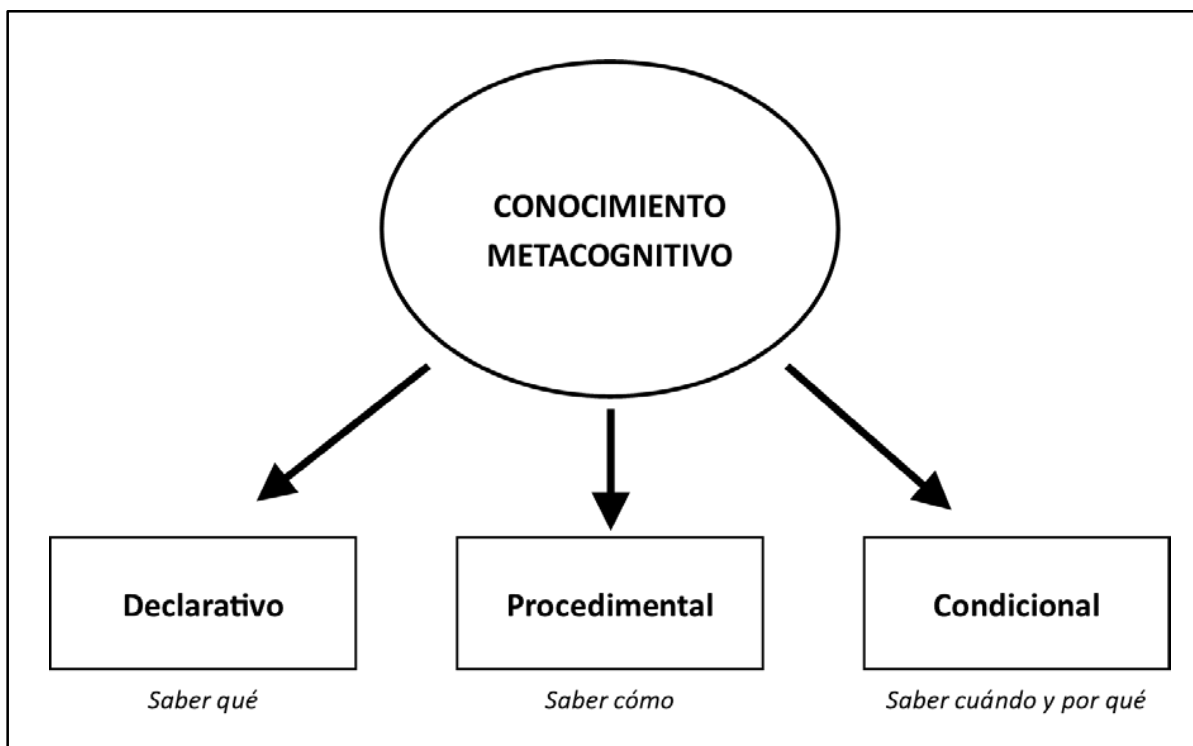


Figura de elaboración propia

4. Variables de la metacognición

El conocimiento de la cognición incluye un conjunto de conocimientos referidos a cuatro variables: persona, tarea, estrategia y contexto.

- **Variable persona:** abarca un amplio conjunto de características que influyen en el tipo de estrategias que la persona posee y utiliza: la edad, el nivel de conocimientos (es nuestra base de datos sobre el mundo); el autoconocimiento (conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices y pensadores, conocer nuestras fortalezas y debilidades cognitivas y diferenciar nuestros propios procesos cognitivos de los de los demás); las creencias; el estilo atribucional, la personalidad, los condicionamientos biológicos y sociales, las habilidades, las actitudes, los hábitos de aprendizaje, la motivación y la emoción. (Mayor et al., 1993).
- **Variable tarea:** se refiere al conocimiento que tenemos sobre la tarea a realizar, su finalidad, su grado de dificultad, etc. Este conocimiento nos permite elegir la estrategia más adecuada para su desarrollo (Mateos, 2001; Mayor et al., 1993). Por ejemplo, respecto a la tarea de lectura, los niños de corta edad piensan que lo importante de la lectura es una correcta decodificación y no tanto la comprensión. También les cuesta identificar los tipos de tareas y elegir la estrategia más adecuada de entre las que conocen.
- **Variable estrategia:** es el conocimiento del repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas que disponemos para ejecutar las diferentes tareas. Supone saber qué procedimientos nos llevan al logro de una meta (Mateos, 2001; Melle, Jiménez y Puente, 2007; Puente et al., 2012). Por ejemplo, referido a las estrategias lectoras, los niños de más edad saben que leer en voz baja es más rápido que hacerlo en voz alta. Los niños de 8 años disponen de un repertorio de estrategias menor que los de 12 para remediar fallas de comprensión de palabras o frases. Pero saber qué estrategia emplear y cuándo emplearla (conocimiento condicional) parece que no se adquiere antes de los 12 años (Mateos, 2001).
- **Variable contexto:** es muy importante en toda actividad, cognitiva o no, por lo que condicionará también la actividad metacognitiva (Mayor, et al., 1993). Esta variable facilita o interfiere en la ejecución de una tarea. Algunas variables del contexto son (Mayor et al., 1993): los materiales, la situación y el ambiente social.

5. Procesos metacognitivos

Como hemos señalado anteriormente, el conocimiento metacognitivo no constituye por sí mismo ninguna garantía para un aprendizaje efectivo. Sin embargo, la habilidad para controlar y dirigir el conocimiento es lo que diferencia a los aprendices competentes de los menos competentes. Del componente procedimental de la metacognición (también llamado control metacognitivo) vamos a ocuparnos en este apartado. Este componente se refiere al uso que hacemos del conocimiento que tenemos sobre nuestra propia actividad cognitiva. Incluye los siguientes procesos (Antonijevic y Chadwick, 1981; Brown, 1987; Brown et al., 1983; Brown y Palincsar, 1982; Jacobs y Paris, 1987; Mateos, 2001) (Ver figura 4)

Figura 4: Control metacognitivo.

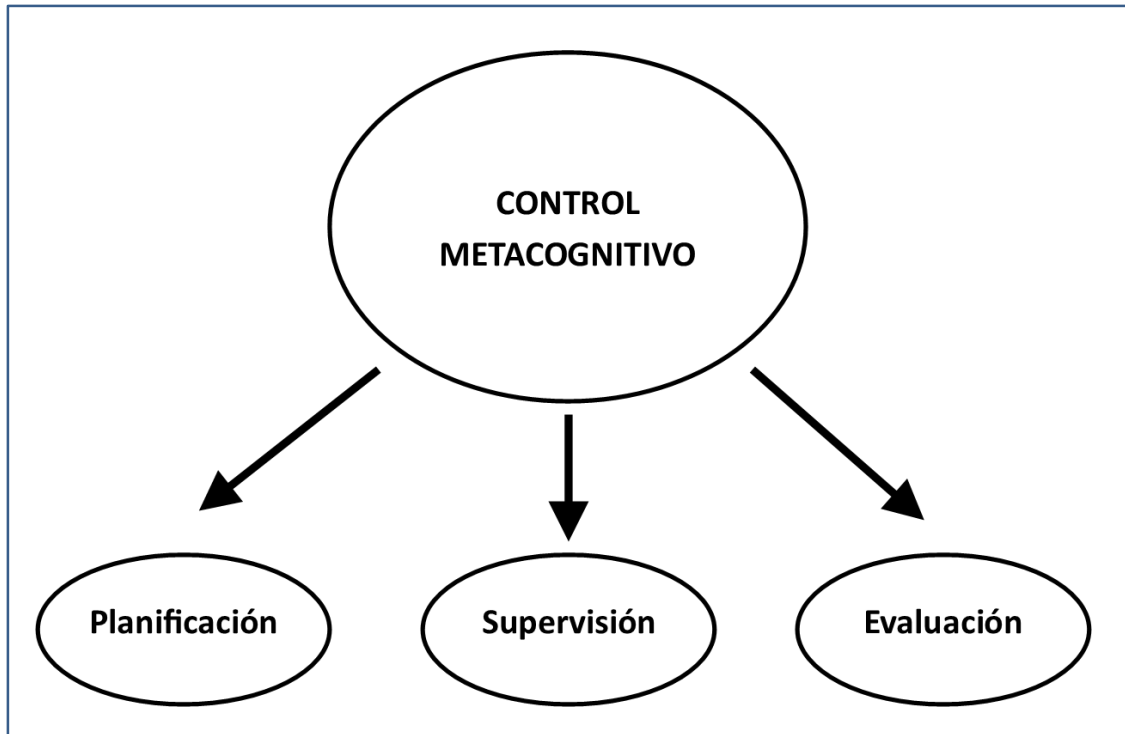


Figura de elaboración propia

- **Planificación:** se refiere a la organización de la actividad mental antes de enfrentarse a una tarea y a la selección de las estrategias adecuadas para resolverla. Para elaborar un buen plan de acción que nos lleve al logro de la meta propuesta es necesario comprender y definir el objetivo, concretar un plan de acción, distribuir los recursos que se van a emplear, activar conocimientos, anticipar las consecuencias de nuestras acciones, etc. (Ríos, 1991). Según Antonijevic y Chadwick (1981) en este momento, el sujeto debe conocer la naturaleza de la tarea; saber lo que domina y lo que no (autoconocimiento); establecer objetivos a corto plazo y determinar las estrategias que utilizará para su logro. Las estrategias de planificación ocupan un lugar esencial en situaciones de resolución de problemas y en tareas de lectura (Brown, 1980). Por ejemplo, los lectores competentes ajustan su velocidad de lectura y nivel de comprensión de acuerdo a los objetivos de la tarea. Sin embargo, el comportamiento estratégico planificado para tareas escolares aparece relativamente tarde en el desarrollo (Brown, citado en Brown, 1980). Se sabe que los aprendices más competentes parten del conocimiento de sus propios recursos para elegir la estrategia más adecuada que les lleve al logro de su objetivo y después evalúan tanto el resultado como el proceso (Mateos, 2001). Una mala planificación puede llevar a un fracaso en el objetivo de la tarea aun cuando se tienen las estrategias cognitivas apropiadas y el potencial suficiente para resolverla con éxito (Timoneda, 2006); por eso es tan importante el funcionamiento adecuado de este proceso. Parece que la planificación es un proceso de desarrollo tardío, entre los 10 y los 14 años (Lai, 2011).
- **Supervisión:** el pensamiento autodirigido requiere que la persona observe su progreso, revise y modifique su plan y sus estrategias en función de cómo vaya avanzando en el logro de sus objetivos. La autorregulación permite a la persona ajustar sus estrategias y ejecutar los cambios necesarios en base a las demandas de la tarea mientras se va aproximando a la meta. Durante este proceso de supervisión se produce la autorregulación del aprendizaje (Antonijevic y Chadwick, 1981; Ríos, 1991), pues constantemente se está revisando si las estrategias elegidas son adecuadas y si se está produciendo el aprendizaje deseado o no. Las experiencias metacognitivas juegan un papel fundamental en este proceso (Zabrucky et al., 2009). Según Brown (citado en Mateos, 2001) las actividades de supervisión pueden ser realizadas por adultos y niños de cierta edad en unos tipos de tareas, pero no en otras y tampoco de forma

consistente. En tareas simples, los niños pequeños pueden ser capaces de supervisar sus actividades.

- **Evaluación:** en esta fase se determina si la tarea ha finalizado con éxito o no. Se hace una valoración de la estrategia utilizada, las dificultades encontradas, las soluciones adoptadas y los resultados obtenidos. En función de ello se decidirá la generalización o no a otras situaciones similares. También, durante el proceso de supervisión se está evaluando la tarea. Este proceso, junto con el de supervisión, también se desarrollan de forma tardía, posteriormente al de planificación, e incluso en algunos adultos pueden no llegar a adquirirse totalmente (Lai, 2011).

Sintetizando, el componente de control y regulación de la cognición hace referencia a los mecanismos de autorregulación que utiliza el sujeto cuando debe resolver un problema, realizar una tarea o aprender. Esta regulación incluye desarrollar un plan de acción, reflexionar sobre el mismo durante la ejecución y evaluarlo al finalizar la tarea. El tipo de aprendizaje que resulta de la utilización de estas estrategias se denomina aprendizaje autorregulado. Zimmerman (2000) lo define así: “el aprendizaje autorregulado se refiere a la autogeneración de sentimientos, pensamientos y acciones dirigidas y adaptadas cíclicamente al logro de metas personales”.

Consecuentemente, el aprendizaje autorregulado es un proceso que implica componentes metacognitivos, además de los componentes sociales, motivacionales y comportamentales (Zimmerman, 1995). Y para ello es requisito imprescindible el autoconocimiento (Brown, Campione y Day, 1981).

6. Evaluación de la metacognición.

Evaluar la metacognición no resulta tarea fácil pues requiere que el sujeto sea consciente de su propia cognición, disponga de buena memoria y además posea suficiente dominio lingüístico para expresarlo. Además del sesgo que se presenta debido a la deseabilidad social. Existen diversos procedimientos en función del tipo de información que se desea obtener. Pero el método más utilizado es el de la propia información basada en la introspección. Este tipo de información verbal puede obtenerse mediante entrevistas, cuestionarios, registros o análisis de pensamiento. Un tipo de análisis del pensamiento consiste en proponer al sujeto que realice una tarea y se le anima a que, durante el ejercicio o al final, explique los métodos que

ha utilizado (Nisbet y Shucksmith, 1987; Mayor et al., 1993). Este tipo de métodos “online” (en el mismo momento de realización de la tarea) se consideran más fiables que los “offline (fuera del momento de realización de la tarea), pues la información que evoca el sujeto sobre sus operaciones mentales es más precisa cuanto más cerca está de la tarea realizada (Bryce, Whitebread y Szucs, 2015). El inconveniente de la información verbal es que puede distorsionarse y ser poco fiable por diferentes motivos: deseabilidad social, falta de habilidad para describir verbalmente procesos de pensamiento, falta de memoria para evocar información, etc. (Jacobs y Paris, 1987; Whitebread, et al., 2009).

La observación sistemática es otro procedimiento de evaluación de la metacognición. Lo que se observa son situaciones escenificadas, el habla egocéntrica, el pensamiento en voz alta o la ejecución de una tarea (Bryce et al., 2015; Mayor et al., 1993). Según Winne y Perry (2000), las ventajas de la observación sistemática son: a) recogen lo que los sujetos hacen realmente, no lo que recuerdan o creen que hacen; b) permite establecer relaciones entre el comportamiento del sujeto y el contexto de la tarea; c) no depende de las habilidades verbales del sujeto, por lo tanto es especialmente ventajoso cuando se observa a niños pequeños; d) a través de grabaciones se pueden registrar tanto comportamientos verbales (habla egocéntrica, que es la “conversación” en voz alta que tienen muchos niños consigo mismos cuando juegan) como comportamientos no verbales; e) a través de grabaciones en situaciones de interacción social se puede recoger información muy valiosa, por ejemplo, una observación escenificada de una “tutoría entre iguales”, “enseñanza recíproca” o cooperación en la resolución de tareas en la que se propone a un alumno que enseñe a otro y luego cambien roles con la ventaja añadida de que los niños suelen estar muy motivados al tener que enseñar a un compañero (Mayor et al., 1993; Nisbet y Shucksmith, 1987; Saldaña y Aguilera, 2003). El inconveniente de esta técnica es, fundamentalmente, la subjetividad del observador.

En cuanto a los instrumentos, desde que los estudios de la metacognición tomaron relevancia, se han ido elaborando instrumentos *ad hoc* para las diversas investigaciones y en función del marco teórico del que parten. Por ello, existen muchos instrumentos como resultado de dichos estudios, pero la gran mayoría no han llegado a estandarizarse y son muy limitados. Algunos de los más conocidos son:

- *Metacognitive Awareness Inventory: MAI* (Schraw y Dennison, 1994). Evalúa las dos dimensiones de la metacognición: el conocimiento y la regulación de la cognición. Se trata de un inventario de 52 ítems dirigido a adultos.
- *Children's Independent Learning Development: CHILD* (Whitebread et al., 2009). Instrumento que evalúa la metacognición en niños de edades entre 3 y 5 años.
- *Strategic Problem Solving Inventory* (Fortunato, Hecht, Tittle, y Álvarez, 1991). Se trata de un inventario de 21 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos.
- Escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas: EOECM (Sáiz, Carbonero y Flores, 2010). Este instrumento consta de 21 ítems de observación con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos. Se diseñó *ad hoc* para una investigación con niños de 4 y 5 años.

7. Metacognición y aprendizaje

A pesar de las diferencias en la forma de entender la metacognición, ha quedado evidenciado a lo largo de este capítulo, que ésta es crucial en el contexto académico (Paris, Cross y Lipson, 1984; Puebla, 2009). La importancia radica en que las estrategias metacognitivas son herramientas fundamentales para darle efectividad al aprendizaje (Pintrich, 2002). Poseer un alto grado de metacognición implica ser consciente de los propios procesos de aprendizaje, cómo se producen, tomar partido en ellos de forma activa y dirigirlos. El uso consciente, deliberado, sistemático y oportuno de las propias estrategias conducirá a un aprendizaje más efectivo (Baker y Brown, 1984; Campione et al., 1987; Ríos, 1991). Y este tipo de aprendizaje consciente y activo que implica metacognición (Brown, 1987) es la base de la competencia “aprender a aprender”. Por tanto, las deficiencias metacognitivas son causa de muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan los escolares y más concretamente, en competencias como la comprensión lectora (Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez, 2003; Mañá, Vidal-Abarca, Domínguez, Gil, y Cerdán, 2009; Sánchez, 1990) la escritura (Cassany, 1999; Flórez et al., 2003; Jiménez, Ulate, Alvarado y Puente, 2015), las matemáticas (De Corte, Verschaffel y Op’-T-Eynde, 2000) o las ciencias

(Campanario, 2009). Consecuentemente, es importante que los docentes ayuden a sus alumnos a desarrollar el conocimiento y la regulación de su pensamiento en situaciones de aprendizaje. En este proceso de intervención educativa el alumnado construirá un conocimiento conceptual, procedimental y condicional que le permitirá “aprender para comprender” como un proceso acumulativo en el que se utiliza la información que ya se sabe para seguir aprendiendo (Puebla, 2009).

La metacognición en relación a la lectura ha sido objeto de investigación desde las primeras etapas de estudio, pero también se ha demostrado que poseer un buen nivel de metacognición es útil en otros ámbitos educativos. Por ejemplo, en relación a los procesos de escritura existen estudios que demuestran que el entrenamiento en metacognición mejora la ejecución en estas tareas (Bausela, 2002; García, 2002; Peronard, 2005). En el ámbito de las matemáticas se ha demostrado la eficacia del entrenamiento en metacognición para la mejora en la resolución de problemas aritméticos (Cornoldi, Carretti, Drusi y Tencati, 2015). Estudios similares relacionados con el aprendizaje de la música revelan que cuando se fomentan estrategias metacognitivas en los alumnos, éstos aprenden mejor (Benton, 2013).

En definitiva, la metacognición constituye la base de “*aprender a aprender*”, exigencia formativa recogida en las reformas educativas de Europa, Norteamérica y Latinoamérica (Jiménez, Puente, Alvarado y Arrebillaga, 2009). Dada su importancia, los profesionales de la educación demandan su inclusión en el currículo, fomentando un cambio de dirección en la situación actual del sistema educativo, donde se ha dado más importancia al aprendizaje de los contenidos que al modo de alcanzarlos; donde los alumnos deben aprender a pensar y a aprender solos, porque nadie les enseña ni les explica qué es aprender. Gracias a los hallazgos que provienen de las investigaciones sobre metacognición, hoy se pueden conocer los procesos mentales que utiliza el estudiante para aprender y realizar tareas escolares. Estos descubrimientos permiten que hoy se oriente correctamente la enseñanza, favoreciendo el desarrollo de un conocimiento metacognitivo del proceso de aprendizaje y de los procesos de control metacognitivos necesarios para que el aprendizaje sea eficaz. De esta manera, se podrá reducir el problema del bajo rendimiento o fracaso escolar de muchos alumnos y alumnas (Puebla, 2009).

Dado que la metacognición puede enseñarse (Cross y Paris, 1988) desde la etapa infantil están surgiendo numerosos programas que fomentan el desarrollo de

la metacognición. Algunos de ellos enseñan estrategias metacognitivas generales y otros enseñan metacognición en relación a algunas habilidades concretas.

El programa *Pro&Regula* (Martínez y de la Fuente, 2004) es un ejemplo de programa de enseñanza de estrategias metacognitivas generales. Tiene como objetivo favorecer los procesos de regulación del aprendizaje proponiendo realizar las actividades académicas de una forma reflexiva. A través del trabajo sistemático de los tres tipos de conocimiento (de la tarea, de la estrategia y de uno mismo) y de los tres procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) se ayuda a los alumnos a construir su conocimiento condicional, que a su vez favorecerá el proceso de regulación del aprendizaje.

Otro programa de inducción a la metacognición y de predisposición al estudio es "*¿A dónde vamos tan deprisa?*" (Riera y Alonso, 2003). Se trata de un programa cuyo objetivo fundamental es la reflexión sobre el aprendizaje. A través de las autopreguntas intenta suscitar en los alumnos una toma de conciencia de los procesos mentales que se ponen en juego en situaciones tanto académicas como de la vida cotidiana.

Campanario (2009) ofrece unas orientaciones y recursos para el desarrollo de las estrategias metacognitivas de los alumnos enfocadas al área de las ciencias.

En el capítulo siguiente sobre metacompreensión hablaremos de los programas de entrenamiento metacognitivo dirigidos a la mejora de la comprensión lectora.

CAPÍTULO 4

Metacognición y lectura:
Metacomprensión lectora

METACOGNICIÓN Y LECTURA: METACOMPRENSIÓN LECTORA

1. Concepto de metacomprensión lectora

Aplicando las ideas anteriores sobre metacognición al campo de la comprensión, surge el término de metacomprensión, que hace referencia al conocimiento de los propios procesos de comprensión y su regulación (Burón, 1993; Morles, 1991; Poggioli, 1989). De esta manera, se puede decir que la metacomprensión lectora se refiere al conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias que posee para comprender el texto y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima (Ríos, 1991). Aunque el término de metacomprensión surge hace tres décadas, las habilidades a las que se refiere son conceptos conocidos desde principios del siglo XX por investigadores como Dewey o Thorndike, que ya hablaban los procesos de planificación, supervisión y evaluación implicados en la lectura (Baker y Brown, 1984).

2. Importancia de la metacomprensión lectora

Múltiples investigaciones han demostrado que la conciencia y el control deliberado de los procesos de comprensión son fundamentales en la lectura (Flavell, 1979; Jacobs y Paris, 1987; Mokhtari y Reichard, 2002). Por tanto, la metacognición se asocia al éxito en la lectura comprensiva (Alvarado, 2003; Carretti et al., 2014). Jacobs y Paris (1987) destacan tres razones por las cuales es importante la metacognición en la lectura: la primera alude a que la metacognición enfatiza la participación activa del lector en las tareas de análisis y lectura estratégica; la segunda razón es la falta de conocimiento que tienen los lectores sobre el propio proceso de lectura, y la tercera razón es que la metacognición ofrece una alternativa tangible a los métodos de instrucción tradicionales que carecen de pautas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión. Los dos hallazgos más repetidos en investigaciones sobre metacomprensión son: a) los lectores jóvenes e inexpertos tienen poca conciencia de que deben tratar de comprender el texto, se preocupan del proceso de decodificación en lugar de tratar de extraer el significado del texto; y b) es menos probable que los jóvenes lectores e inexpertos puedan manifestar que tienen problemas

en la comprensión del texto pues parecen no darse cuenta de ello (Garner, 1987). Estas afirmaciones ponen de manifiesto el bajo nivel de metacompreensión de los lectores noveles e inexpertos. Pero también se ha podido demostrar que la conciencia lectora aumenta progresivamente a medida que incrementa la edad y el desempeño lector (Cross y Paris, 1988; Jacobs y Paris, 1987).

De esta manera, se puede decir que lo que los lectores saben sobre los objetivos, tareas y estrategias lectoras va a determinar cómo planifican, supervisan y rectifican su propia comprensión si detectan fallas en la misma. En definitiva, va a condicionar su comprensión. El conocimiento metacompreensivo abarca todo aquello que un lector sabe sobre la actividad de leer en general (conocimiento de la tarea). Éste engloba la manera en que el lector concibe la lectura, la forma en que enfrenta cognitivamente la tarea, y su propia ejecución como lector en particular. El conocimiento de las estrategias tiene que ver con conocerlas y saber en qué situaciones son efectivas cada una de ellas. Por último, el conocimiento de los textos implica conocer sus diferentes tipos (expositivos, narrativos, argumentativos, etc.) y las estructuras sintácticas, lo que resulta necesario para comprender las relaciones entre las ideas. Activar este tipo de conocimiento es importante porque ejerce un efecto beneficioso en la comprensión (Kostons y Van der Werf, 2015). Dado que este conocimiento es de carácter vivencial, pues se basa en las experiencias personales con los textos, difiere de unos lectores a otros. Así pues, las metas que se proponga un lector y las estrategias que utilice serán diferentes a las de otro lector. Por ejemplo, el lector principiante centrará su objetivo en decodificar cada letra y leer cada palabra mientras que el lector experimentado buscará comprender cada idea del texto y las conexiones entre las diferentes ideas. Recordemos que comprender el contenido de un texto es comprensión y saber que se ha comprendido es metacompreensión (Brown, 1980). Pero este conocimiento metacognitivo sobre los procesos lectores no es suficiente por sí solo, deberá ir unido a la autorregulación, de manera que permita al lector ejercer un control consciente de dichos procesos.

Concluimos, entonces, que conocer la propia cognición, controlar y evaluar los procesos de comprensión implica poseer un buen grado metacognición (Flavel, 1976) que a su vez se asocia con éxito en la lectura comprensiva (Carretti, et al., 2014).

Baker y Brown (1984) estudiaron la relación entre las habilidades metacognitivas y la lectura eficaz (entendiendo como lectura eficaz el tipo de lectura que implica comprensión profunda del texto) y concluyeron que, en tareas de lectura, es

fundamental el conocimiento de las estrategias disponibles y su eficacia para el logro del objetivo. Las habilidades metacognitivas en la lectura se materializan en las siguientes actividades (Baker y Brown, 1981): establecer el propósito de la lectura; realizar modificaciones durante la lectura derivadas de posibles cambios en el propósito; identificar ideas importantes; activar conocimientos previos; analizar el texto para obtener mayor claridad, integrar el contenido para que tenga consistencia interna; enmendar posibles fallas de comprensión que se produzcan y evaluar el propio nivel de comprensión. Es preciso señalar ahora que estas actividades se habían descrito ya a principios del siglo XX en los estudios sobre lectura por psicólogos de la educación (Dewey, 1989). Tras la aparición del término metacognición, se enmarcan como habilidades metacognitivas.

3. Variables de la metacompreensión lectora

Siguiendo a Brown, Ambruster y Baker (1986) las variables que van a intervenir en la metacompreensión son (Ver Figura 5)

- 1) La persona: las características de la persona como la edad (variable que más influyen en el tipo de estrategias metacognitivas a utilizar), los conocimientos previos, las habilidades, la motivación e interés y los afectos, condicionan la metacompreensión.
- 2) La tarea: hace referencia a la demanda específica de procesamiento y recuperación de la información de ese texto concreto, es decir, al objetivo de esa lectura. El nivel de ambigüedad de la tarea, la dificultad de la misma y el objetivo van a condicionar el tipo de lectura. No es lo mismo leer la etiqueta de una chaqueta que un capítulo de El Quijote, pues los recursos cognitivos que necesitamos para cada caso son diferentes. El lector irá aprendiendo a adaptar su comportamiento lector a las diferentes demandas.
- 3) El texto: las características del texto, tales como la estructura, el vocabulario, la sintaxis, el tipo de texto, las intenciones del autor, etc.; afectan a la comprensión.
- 4) Las estrategias: se refiere al repertorio de técnicas que utiliza el lector para comprender el texto. Pero, además, el lector debe saber cómo, cuándo y dónde utilizar cada técnica dependiendo del tipo de tarea (conocimiento condicional) para convertir esta técnica en estrategia.

Figura 5: Variables que intervienen en la metacomprensión según Brown, Ambruster y Baker.

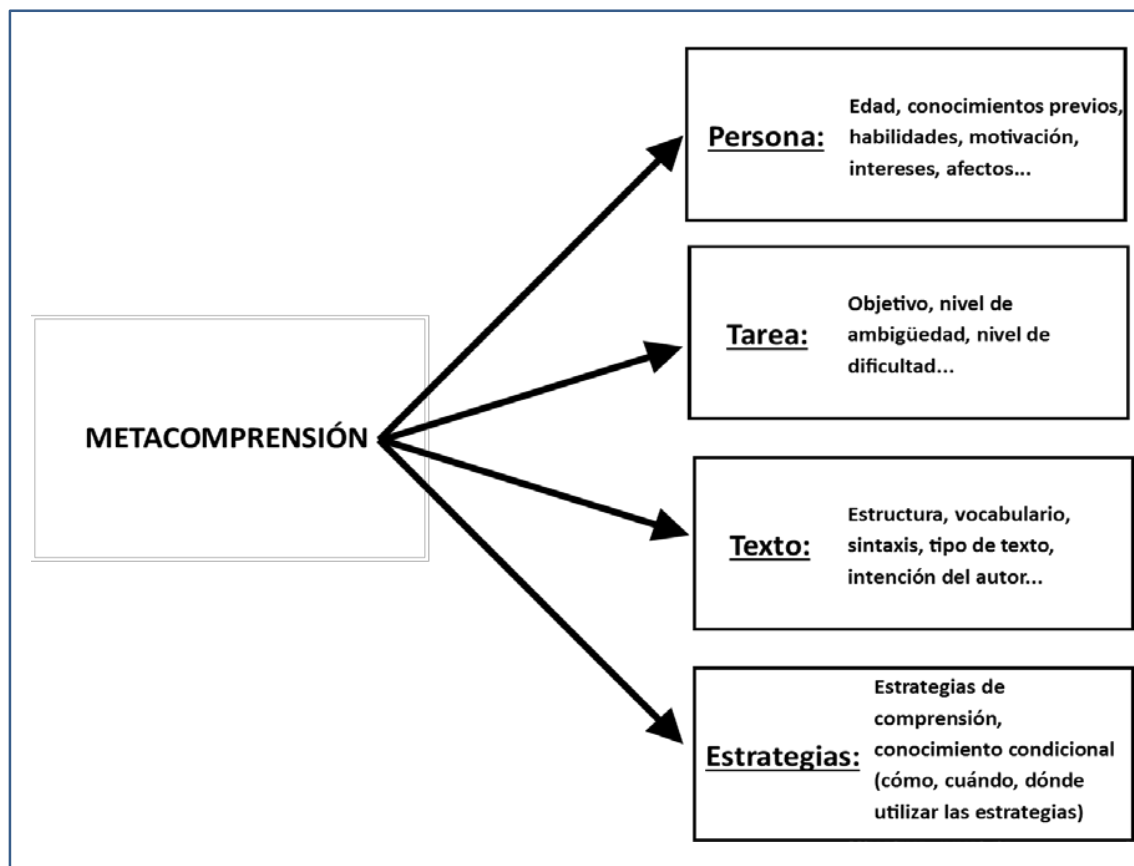


Figura de elaboración propia

Estas actividades van a permitir al lector hacerse consciente de lo que comprende y lo que no comprende para poder remediar posibles fallas en la comprensión.

4. Procesos de la metacomprensión lectora.

En cuanto a la autorregulación de la comprensión, a continuación, desarrollamos cómo se materializan los tres procesos metacognitivos en tareas de lectura comprensiva:

Planificación: cuando el lector se enfrenta a un texto lo primero que debe hacer es planificar la tarea. Esto significa establecer el objetivo de la lectura, coordinar las estrategias dirigidas hacia ese fin y elaborar un plan de acción en el que se seleccionen las estrategias adecuadas y se distribuyan los recursos necesarios. Para

ello revisará la información que posee sobre el tema que va a leer para determinar qué sabe y qué no sabe (conocimiento declarativo). En este momento hará un pronóstico de resultados según su plan y anticipará las consecuencias de sus acciones. En esta fase son determinantes:

- Conocimientos previos: la utilización de los conocimientos previos del lector para aprender la nueva información es fundamental. Realizar conexiones entre la información ya adquirida y la nueva información permitirá al sujeto comprender el texto y aprender de él. Cuanto más sepa el lector acerca del tema del que trata el texto más fácil le resultará la comprensión. Esta información previa también le va a permitir al lector realizar inferencias. Y para acceder a estos conocimientos previos está implicada la metamemoria que saber lo que se sabe y lo que se desconoce. Así pues, en este contexto, los conocimientos previos abarcan tanto la información que sabe el lector sobre el tema objeto de lectura como el conocimiento que tiene el lector sobre el funcionamiento de su propio sistema cognitivo, que podríamos definir como autoconocimiento (Ríos, 1991).

- Objetivos de la lectura: estos pueden ser de diversa índole y ser impuestos externamente o propuestos por el propio lector. Este factor es determinante para el éxito de la tarea.

- Plan de acción: esta fase finaliza con la elección de los procesos y estrategias más adecuados para el logro del objetivo marcado. La elección de la estrategia más adecuada dependerá del tipo de objetivo y de los conocimientos previos de los que se disponga. En este momento se hace una previsión de la eficacia de la estrategia y del logro del objetivo.

Supervisión: supone controlar los progresos que se van produciendo durante la lectura y comprobar la efectividad de las estrategias elegidas para la tarea de lectura. Para ello, el lector debe preguntarse si se está produciendo la comprensión de forma adecuada, detectará si se producen fallas en la comprensión y seleccionará la estrategia adecuada para subsanar esa falta de comprensión, si la hubiera. Dentro de esta fase hay cinco subprocesos clave (Ríos, 1991):

- Aproximación a los objetivos: aunque se tenga claro el objetivo que se quiere alcanzar esto no es garantía de éxito. Por ello, es importante que el

lector vaya evaluando en todo momento si los avances que va realizando le están llevando al logro de su objetivo. En definitiva, se trata de tomar conciencia de si el progreso es adecuado y si la estrategia utilizada está funcionando según la previsión inicial.

- Detección de los aspectos importantes: es necesario que el lector sepa detectar las ideas fundamentales de un texto, distinguirlas de los detalles y establecer adecuadamente las relaciones entre las ideas.

- Detección de dificultades en la comprensión: al leer se pueden producir fallas en la comprensión de una o varias palabras o de determinadas partes del texto. En la medida en que el lector sepa reconocer estas fuentes de error podrá aplicar estrategias de corrección que le permitan superar esas fallas. Puede ocurrir que los lectores no sean conscientes de esta incomprensión y, consecuentemente, no puedan darle solución.

- Conocimiento de las causas de las dificultades: una vez detectada la incomprensión será necesario analizar por qué se ha producido. El motivo puede ser el propio texto (su complejidad, el vocabulario, la presentación del contenido, el estilo utilizado por el autor...) o el lector (sus conocimientos previos, sus estrategias...). En este momento ocupa un papel determinante el autoconocimiento. Cuanto mejor se conozca el sujeto a sí mismo (en cuanto a su competencia lectora) más fácil le resultará saber qué ha producido la falla en la comprensión,

- Flexibilidad en el uso de las estrategias: una vez que el lector ha detectado el origen de la falta de comprensión debe elaborar un plan de acción adecuado para solucionar el problema, en caso de que tenga otras estrategias alternativas más adecuadas.

Este proceso es el más exigente en cuanto a recursos y tiempo empleado.

Evaluación: es la valoración que el lector hace sobre el proceso y el producto de la lectura.

- Evaluación de los resultados logrados: consiste en determinar si se ha alcanzado el objetivo propuesto. En el caso de la lectura, la comprensión siempre es el objetivo fundamental. Además, puede haber otro objetivo, por ejemplo, aprender contenidos para un examen posterior.

- Evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas: implica analizar las estrategias empleadas y su contribución al logro del objetivo. Esta actividad va a permitir extrapolar esa estrategia a otras situaciones similares en caso de que haya resultado efectiva.

Los tres procesos de los que hemos hablado no ocurren linealmente y en la misma dirección necesariamente. Durante el desarrollo de una tarea de lectura comprensiva se suceden estos procesos sin un orden estricto, pues en la fase de supervisión se está evaluando constantemente la efectividad de la estrategia elegida y, en caso de falta de comprensión, se planificará un nuevo plan de acción para subsanar las dificultades. Sin embargo, la planificación debe ser siempre el primer paso. Así pues, el lector irá avanzando y retrocediendo según evolucione la tarea (Ríos, 1991).

Las autopreguntas son un valioso instrumento de reflexión y, por tanto, desempeñan un papel muy importante en la comprensión de un texto (Brown, 1980; Flavell, 1976; King, 1991; Palincsar y Brown, 1984; Wong, 1985). Por ello el entrenamiento en la generación de preguntas como instrumento de reflexión es muy útil en el desarrollo de destrezas metacognitivas (Poggioli, 1989). Este tipo de preguntas no tienen que ver con el contenido del texto sino con la conciencia del lector sobre su propia comprensión o falta de comprensión.

A continuación, se presentan ejemplos de autopreguntas para fomentar metacompreensión en una tarea de lectura (Ver Tabla 1):

5. Uso de estrategias metacognitivas en los diferentes tipos de lectores

Se sabe que los lectores más competentes están implicados activamente en su proceso de comprensión porque son conscientes de sus estrategias metacompreensivas. Seleccionan y utilizan una variedad de ellas para asegurarse la comprensión: releen, vuelven atrás, elaboran hipótesis sobre lo que ocurrirá después, etc. El uso deliberado de estas estrategias es lo que diferencia a los lectores más competentes de los menos competentes (Jacobs y Paris, 1987; Paris y Jacobs, 1984; Schmitt, 1990). Algunas estrategias que utilizan los lectores más competentes son:

- Ojea el texto antes de comenzar a leer (Schmitt, 1990).

- Elaborar hipótesis acerca del contenido del texto (Schmitt, 1990).
- Clarificar el propósito de la lectura (Brown, 1980).
- Identificar los aspectos importantes del mensaje (Brown, 1980).
- Centrar la atención en los aspectos fundamentales del texto y no en los detalles (Brown, 1980).
- Supervisar las actividades que se están realizando para determinar si se está comprendiendo (Brown, 1980).
- Generarse autopreguntas (Brown, 1980; Flavell, 1976; King, 1991; Schmitt, 1990).
- Resumir periódicamente (Schmitt, 1990).
- Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión (Brown, 1980).

En palabras de Garner (1987) los buenos lectores son aquellos que dirigen sus recursos cognitivos para aprender del texto y son flexibles en sus planes para abordar la lectura en función del tipo de texto. A este tipo de lectores se les denomina lectores expertos o estratégicos.

Baker y Brown (1984) demostraron que los lectores menos competentes raramente utilizan estrategias efectivas para ayudarse en la comprensión. Las autoras indican algunos motivos por los cuales, en ocasiones, no se comprende:

- El lector no tiene información suficiente de ese tema para interpretar el mensaje.
- El lector tiene conocimientos previos, pero en el texto no hay indicios suficientes que puedan sugerir su activación.
- El lector interpreta el texto, pero su interpretación no coincide con la intención del autor.
- El lector aplica ineficazmente las estrategias que posee.

A estos lectores se les conoce con el nombre de lectores noveles, inexpertos o deficientes.

Tabla 1. Autopreguntas para fomentar metacomprensión.

Proceso de PLANIFICACIÓN	Proceso de SUPERVISIÓN	Proceso de EVALUACIÓN
<p>- ¿Qué objetivo me propongo con esta lectura?</p> <p>-¿Qué es lo que ya sé sobre el tema del que voy a leer?</p> <p>-¿Cómo voy a organizarme para abordar la lectura?</p>	<p>-¿Qué tipo de estrategias conozco que puedan ayudarme a lograr mi objetivo?</p> <p>-¿Está siendo eficaz la estrategia que he elegido?</p> <p>-¿Me estoy aproximando a mi objetivo?</p> <p>-¿Necesito cambiar la estrategia?</p> <p>-¿Puedo identificar las ideas fundamentales del texto? ¿Puedo identificar los detalles irrelevantes del texto?</p> <p>-¿Me está siendo fácil la comprensión del texto? Si no me está siendo fácil, ¿por qué creo que no comprendo?</p>	<p>-¿He sido capaz de comprender lo que he leído?</p> <p>-¿Cómo sé que he comprendido?</p> <p>-¿He logrado mi objetivo propuesto?</p> <p>-¿Qué me ha sido útil para lograr mi objetivo?</p> <p>-Si no alcancé mi objetivo, ¿qué falló para que no lo lograra?</p> <p>-¿Podría seguir la misma estrategia en una ocasión similar?</p> <p>-¿Qué debería hacer diferente la próxima vez?</p> <p>-¿Qué he aprendido sobre mi forma de abordar la lectura?</p>

Tabla de elaboración propia

6. Evaluación de la metacomprensión lectora

La mayoría de los estudios que se realizaron en la década de los 80 para evaluar el conocimiento de los alumnos sobre el proceso de la lectura se basaron en la información verbal sirviéndose de entrevistas, cuestionarios, registros, etc.

Algunos de los métodos más empleados para evaluar la metacomprensión

lectora son:

- a. El registro del pensamiento en voz alta (*think aloud*): se pide al lector que diga en voz alta todo aquello que piensa y ocurre en su cabeza mientras realiza la tarea. Este método es más exacto que las entrevistas (Garner, 1987).
- b. La observación directa de la conducta del alumno durante la lectura. Esta técnica ha sido criticada porque parece no poder demostrar la relación entre las conductas observadas y los resultados que alcanzan los alumnos en la comprensión. Además, algunos de los procesos no pueden ser observados.
- c. Los autoinformes. Éstos pueden informar sobre el conocimiento de las estrategias lectoras que posee el lector, sobre el uso que hace de dichas estrategias y sobre la percepción de comprensión que tiene el lector. Los inconvenientes de este tipo de técnica son la capacidad de memoria del lector para poder informar de las estrategias que ha utilizado; la capacidad para expresarlas; y la veracidad de la información que el sujeto expresa (efecto de deseabilidad social).
- d. Detección de errores en textos. La capacidad para detectar errores e incoherencias en un texto revela comprensión y metacompreensión. Los lectores experimentados detectan errores con más facilidad (Jacobs y Paris, 1987).
- e. Método Cloze: Consiste en rellenar palabras omitidas en un texto. Encontrar la palabra correcta implica que el lector ha comprendido el texto, las relaciones entre las ideas y la sintaxis.

Algunos de los instrumentos estandarizados más conocidos y utilizados para medir la metacompreensión son:

- *IRA: Index of Reading Awareness*, de Jacobs y Paris (1987): Este instrumento para medir el índice de conciencia de los procesos lectores consta de 20 preguntas de elección múltiple con tres opciones de respuesta. Evalúa los tres procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) y también el conocimiento condicional (saber cuándo y por qué son efectivas ciertas estrategias).
- *MST: Metacomprehension Strategy Index* (Schmitt, 1990). Es un cuestionario de 25 preguntas con cuatro alternativas de respuesta que

interroga a los lectores sobre estrategias lectoras que podrían utilizar antes, durante y después de la lectura de un texto narrativo. Las estrategias metacomprendivas que evalúa se agrupan en torno a seis categorías: predicción y verificación; prelectura; establecimiento del objetivo; generación de autopreguntas; elaboración de un esquema previo en función de los conocimientos que posee ya el lector y resumen y aplicación de estrategias remediales.

- ESCOLA: Escala de Conciencia Lectora (Puente, et al., 2009). Cuestionario de aplicación individual y colectiva a sujetos de habla hispana de entre 8 y 13 años. Dispone de dos versiones: ESCOLA-56 (versión extensa) y ESCOLA-28 (versión reducida) en un formato de elección múltiple con tres alternativas de respuesta. La finalidad de la escala es evaluar la percepción de los lectores y sus capacidades lectoras, así como identificar a los alumnos con baja conciencia lectora. Los objetivos generales de la escala son: a) determinar las áreas estratégicas de la cognición y metacognición en los procesos de metacompreensión lectora; b) discriminar buenos y malos lectores y c) diagnosticar los procesos donde fallan éstos últimos con vistas a la implementación de programas específicos de reeducación. Los sujetos son clasificados como expertos o legos. Los expertos se caracterizan por ser altamente estratégicos, es decir, conocen y usan diversas estrategias. Los legos, por el contrario, carecen de pensamiento estratégico o no lo utilizan correctamente.
- MARS *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (Mokhtari y Reichard, 2002). Inventario aplicable a lectores adultos y adolescentes. Se compone de 30 ítems repartidos en tres subescalas estratégicas: a) estrategias de lectura global orientadas a un análisis global del texto; b) estrategias de solución de problemas, referidas a las estrategias que un lector utiliza cuando el texto es difícil; c) estrategias de apoyo a la lectura, relacionadas con los materiales de apoyo externos de los que se sirve el lector para comprender mejor.
- CML Cuestionario de Metacompreensión Lectora (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002). Compuesto por 49 preguntas de opción múltiple estructurado de acuerdo a las tres variables del conocimiento metacomprendivo (tarea, texto y estrategia). Cada pregunta consta de seis alternativas de respuesta. Esta escala no está validada.

- IEMML: Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivacionales por la Lectura (Guerra, Guevara y Robles, 2014). Evalúa las estrategias metacognoscitivas que se emplean en tareas de lectura comprensiva. Dirigido a estudiantes universitarios.

7. Entrenamiento de la metacompreensión lectora.

Se ha podido demostrar que el entrenamiento en estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura comprensiva aumenta la conciencia lectora y la comprensión lectora en alumnos de primaria (Baker y Brown, 1984; Baumann, Seifert-Kessel y Jones, 1992; Bornhofen, Franco y Chirino, 2013; Jacobs y Paris, 1987; Lucangeli, Galderisi, y Cornoldi, 1995; Madariaga y Martínez, 2010; Paris et al., 1984), secundaria (Bara, 2001; Palincsar y Brown, 1984), incluso en alumnos universitarios (Bara, 2001; Irrazabal, Saux, Burín, y Lewón, 2004).

El entrenamiento en metacompreensión debe ir dirigido a aumentar los siguientes aspectos (Morles, 1991):

- Conocimientos sobre el proceso lector, factores que intervienen en él; estrategias de procesamiento de la información; solución de problemas que pudieran surgir durante el procesamiento y su regulación.
- Estrategias de ejecución y regulación del proceso de comprensión lectora.

La enseñanza de estrategias debe ser incorporada a cada disciplina académica (Brown, y Palincsar, 1989); incluir la explicación de las diversas estrategias, cómo operan, cuándo deben ser usadas y por qué son efectivas (Jacobs y Paris, 1987). Además de conocer esta información deben ser practicadas, comentadas y, posteriormente, discutidas. Este entrenamiento será beneficioso para alumnos y alumnas de todas las edades y niveles lectores.

Algunas estrategias que pueden ser enseñadas son: elaboración de mapas conceptuales, elaboración de resumen, entrenamiento del pensamiento en voz alta, trabajo interactivo entre profesor y alumno/a sobre textos expositivos, generación de autopreguntas y enseñanza recíproca.

A continuación, se comentan algunos programas desarrollados para entrenar la metacompreensión.

Palincsar y Brown (1984) elaboraron un programa que enfatiza en la enseñanza recíproca para incrementar la metacompreensión lectora, haciendo hincapié en la importancia que tiene la enseñanza entre iguales. Las estrategias que proponen son similares a las citadas ya en Baker y Brown (1981): clarificar las metas de la lectura, activar conocimientos previos, centrar la atención en los contenidos de máxima relevancia, evaluar dichos contenidos, supervisar y elaborar inferencias. Ambas autoras enfatizan en la importancia que tiene la enseñanza entre iguales (enseñanza recíproca).

Igualmente, Paris y sus colaboradores (1984) elaboraron un programa, *Informed Strategies for Learning (ISL)*, para desarrollar destrezas y estrategias en la activación de conocimientos previos, la elección de estrategias cognitivas más adecuadas a la tarea y el control de las variables que influyen en el proceso.

En España, el programa de González (1992) dirigido a la mejora de la lectura ofrece estrategias específicas como: identificación de las ideas principales, elaboración de resúmenes, repaso de los textos, realización de inferencias, generación de autopreguntas y supervisión de la comprensión y de las estrategias utilizadas.

También en nuestro país, Alonso Tapia, Mateos y Gutiérrez (1994) desarrollaron un programa para entrenar el proceso de supervisión, y regulación de la comprensión lectora. Se compone de 10 unidades para impartir en 50 sesiones de 45 minutos. El contenido está dirigido a facilitar la supervisión de la comprensión mediante el uso de criterios léxicos, sintácticos y semánticos. El procedimiento de instrucción incluye tres momentos: explicación, modelado y moldeamiento, orientados a facilitar la toma de conciencia del proceso de comprensión y de los modos en que puede mejorarse. Para ayudar a los alumnos menos competentes a supervisar su comprensión y regularla aplicando las estrategias adecuadas es necesario:

- a. Que aprendan a leer para comprender. Para ello, los mensajes sobre el propósito de la lectura (antes de ésta) y sobre la calidad de la misma (después) deben centrarse en la calidad de la comprensión y no en aspectos como rapidez o precisión.
- b. Que aprendan a identificar cuándo no comprenden algo y qué es lo que no

comprenden. Para ello, hay que enseñar a identificar la adecuación de la representación del texto que se crean al leer en base a criterios léxico, sintácticos y semánticos.

- c. Que aprendan de qué estrategias disponen para remediar las fallas de comprensión. Para ello, es necesario que se les enseñen tales estrategias.
- d. Que aprendan cuáles son las condiciones en las que resulta adecuado el empleo de una u otra estrategia, lo que implica su enseñanza explícita.
- e. Que el aprendizaje implique la toma de conciencia real de los aspectos señalados. Es decir, que la memorización y aplicación de estrategias no sea automática sino estratégica, pues esto diferencia a los lectores noveles de los expertos.

Madariaga y Martínez (2010) elaboraron un programa de instrucción directa de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora. Consta de consta de 6 unidades didácticas y se dirige a los alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria.

La colección “El viaje de Silvia” (Puente et al., 2012) compuesta por varios cuentos y otros recursos lingüísticos trabaja estrategias metacognitivas en tareas de lectura en el 2º ciclo de la etapa de Educación Infantil.

El programa Promete-A (Procedimiento Metacognitivo de Enseñanza Aprendizaje) (Monereo, 1990): es un método de autointerrogación metacognitiva que favorece el autoconocimiento de los propios mecanismos de aprendizaje y comprensión. Se compone de 10 fases en las que se guía al sujeto, a través de preguntas (antes, durante y después de ejecutar la tarea) a que identifique los principales parámetros para resolver la tarea propuesta, en especial aquellos referidos al conocimiento de sus propias formas de conocer, aprender y pensar.

CAPÍTULO 5

Inteligencia emocional

CAPÍTULO 5: INTELIGENCIA EMOCIONAL

Desarrollar una inteligencia emocional más fuerte es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los padres y los líderes en todos los niveles de las organizaciones.

Stephen Covey

1. Justificación

La sociedad española del siglo XXI se halla envuelta en una realidad compleja en la que los niños y adolescentes están presentando de manera alarmante conductas negativas y disruptivas como son el fracaso, violencia, adicciones, depresión. Inevitablemente esta realidad se ha transportado al contexto escolar. Abordar esta situación debe hacerse de una forma global, incluyendo familia, escuela y contexto social más inmediato. Sin embargo, cuando hablamos de escuela pensamos casi exclusivamente en el aspecto académico e intelectual dejando relegados aspectos más sociales y emocionales que, en realidad, son elementos clave en el abordaje de esta problemática en cuestión. La escuela se encuentra en una posición estratégica frente al afrontamiento de esta realidad, por ello, debe enfocarse en proporcionar una educación integral de la persona y no limitarse a los aspectos académicos e intelectuales exclusivamente, como ha ocurrido tradicionalmente.

Aunque esta idea no se presenta como novedosa, pues ya en la antigüedad clásica se manejaba, sí se ve como novedad por la sociedad actual cómo la escuela empieza a trabajar estos aspectos como parte del desarrollo integral de la persona.

Son ya muchos los países que están poniendo soluciones generando movimientos en pro del desarrollo de programas emocionales y sociales como parte del currículo dirigidos a que los alumnos logren un mayor bienestar en general.

En España hace ya varias décadas han surgido movimientos que buscan incluir el aprendizaje de estas habilidades en la escuela. Las cuatro grandes iniciativas pioneras que implantaron programas de educación emocional y social son la Fundación Botín en Cantabria, la Junta de Andalucía con el programa INTEMO, el equipo GROU en Cataluña y los programas de Educación emocional y social en Guipúzcoa.

Tras estos grupos pioneros hoy existen muchas escuelas que desean trabajar estos aspectos en sus aulas pero que se encuentran con la dificultad de no saber cómo hacerlo.

Conscientes, pues, de esta realidad y convencidos de que es una necesidad abordarla, el presente estudio pretende aportar datos relevantes tras la investigación.

En este capítulo se ofrece un análisis de los diferentes modelos de Inteligencia Emocional (IE en adelante) que nos van a servir de base para justificar nuestra elección por uno de ellos como marco teórico en esta investigación. Se han extraído de la bibliografía consultada los tres modelos más extendidos: por un lado, el "modelo de habilidad mental", creado por Salovey y Mayer (1990), y por otro, los "modelos mixtos" en los que destacan el modelo de Goleman (2003) y el de Bar-On (1997).

2. Concepto de Inteligencia Emocional

Puede decirse que la IE es una combinación de los términos inteligencia y emoción. Para Mayer, Salovey y Caruso (2000) emoción, motivación, cognición y, en menor medida, conocimiento son los cuatro tipos fundamentales de operaciones mentales. En la triada motivación, emoción y cognición las motivaciones básicas emergen en respuesta a los estados internos del cuerpo e incluyen impulsos como el hambre, la sed, la necesidad de contacto social y los deseos sexuales. La motivación es responsable de redireccionar el organismo para llevar a cabo actos sencillos que aseguren la supervivencia y las necesidades de reproducción. Por su parte, la cognición permite al organismo aprender del ambiente y resolver problemas en situaciones desconocidas. Por ello, con frecuencia la cognición se encuentra al servicio de la motivación y sirve para mantener las emociones positivas en forma de aprendizaje, memoria o resolución de problemas. Las emociones parecen estar presentes en todos los mamíferos para alertar y responder a los cambios que se producen en la relación entre el hombre y su entorno. Cada emoción genera una serie de respuestas comportamentales básicas, por ejemplo, el terror genera huida o paralización. Y son más flexibles que las motivaciones aunque no tanto como la cognición. La emoción y la cognición se encuentran conectadas de manera que, cuando nos sentimos contentos y felices tendemos a pensar de forma

positiva y a ser más productivos que cuando nos sentimos tristes o enfadados, que tendemos a pensar de forma más negativa. Podríamos decir entonces que la IE tiene que ver con ese campo de intersección entre la inteligencia y la emoción.

3. Breve recorrido histórico

Los antecedentes históricos de la IE se encuentran varias décadas atrás, en las ideas de algunos psicólogos y corrientes psicológicas:

- Binet y Simon en 1908 (citado en Mestre, Comunian y Comunian, 2012) defendieron la existencia de dos tipos de inteligencia: una *ideativa*, que responde a la clásica concepción psicométrica y otra *instintiva*, más relacionada con la intuición y los sentimientos que con la aptitud mental.
- Thorndike, (1920) introduce el concepto de inteligencia social para referirse a la *habilidad para comprender y dirigir hombres y mujeres, niños y niñas y actuar sabiamente en las relaciones humanas*. En esencia, es la habilidad para comprender los estados internos propios y los de los demás.
- Weschsler, Gardner y Sternberg reconocían el valor de aspectos no cognitivos como factores afectivos, emocionales, personales y sociales en nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida (Bar-On, 2006; Extremera y Fernández Berrocal, 2003a).
- En 1985, Gardner (2013) propone varias inteligencias, en oposición a la concepción tradicional de la inteligencia. Añade dos tipos de inteligencia, interpersonal e intrapersonal que van a impulsar las investigaciones del momento.
- Desde la epistemología genética, algunos seguidores de Piaget sugieren la necesidad de observar cómo las emociones en la etapa infantil pueden influir positivamente en el desarrollo intelectual (Mestre et al., 2012).

Los inicios de la literatura de la IE se sitúan en 1966 cuando Bárbara Leuner, (citado en Mestre et al., 2012) habló por primera vez de IE, pero no especificó exactamente a qué se refería. Dos décadas después Wayne Leon Payne (1985) usa el término en un discurso en el que se lamenta de que la sociedad se encuentre en un camino de ignorancia emocional debido a la supresión del papel de la emoción en la civilización, pues las teorías cognitivas dominaban el panorama en aquel momento. De la misma manera, y en contra de la visión psicométrica de la inteligencia, Salovey y Mayer (1990) utilizan el término IE para ofrecer una perspectiva de inteligencia más global. Dicho término no despertó demasiado interés hasta 1995, fecha en que Goleman publica su *best seller* "Inteligencia Emocional". A partir de entonces surgieron multitud de publicaciones en las que se presentaban los supuestos beneficios de la IE en todas las facetas de la vida. Sin embargo, estas afirmaciones no ofrecían ningún rigor científico en aquel momento y es solo en los últimos años cuando se ha podido contrastar científicamente los supuestos teóricos de la IE; cómo ésta determina nuestros comportamientos y en qué áreas influye significativamente (Extremera y Fernández Berrocal, 2004a).

De los estudios anteriores se desprenden diferentes modelos de IE dando lugar a numerosas definiciones para el mismo término. No se va a presentar un listado de definiciones por no ser éste el tema de debate, pero sí se comentarán los dos usos más generalizados del término que han dado lugar a tres modelos teóricos, pues uno de ellos servirá de marco en esta investigación.

Conceptualizar y definir IE es una difícil tarea debido al gran solapamiento de conceptos inmersos en el mismo término. Sin embargo, se puede decir que se trata de un concepto nuevo gracias a los estudios realizados por los investigadores en tres líneas (Extremera y Fernández Berrocal, 2004a):

- a. Establecer las bases y fundamentación teórica de la IE,
- b. Elaboración de instrumentos fiables de evaluación de la IE,
- c. Determinación de la capacidad predictiva de la IE y su relación con otras variables relevantes en nuestra sociedad hoy.

4. Modelos teóricos de la IE

Existen tres grandes modelos teóricos de IE (Mayer y Salovey, 2012; Bar-On, 2006; Spielberg, 2004; Chong, Elías, Mahyuddin y Uli, 2004; Ferrando, 2006):

a) El **modelo de habilidad mental**, centrado en el enfoque del procesamiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con dicho concepto (Salovey y Mayer, 1990; Mayer et al., 2000). Se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo. Tras varias décadas de estudio e investigación en este campo, Salovey y Mayer ofrecen un modelo de IE basado en el procesamiento emocional de la información defendiendo la idea de que la inteligencia y la emoción trabajan conectadas, operando a través de los sistemas cognitivo y emocional. Consecuentemente, estos autores definen la IE como *"la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional, y para, de forma reflexiva, regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual"* (Mayer y Salovey, 2012). Este enfoque es un modelo de cuatro ramas configuradas desde los procesos psicológicos más básicos a los más elevados o más integrados. Cada rama incluye cuatro habilidades representativas que emergen progresivamente en el desarrollo. La estructura del modelo es la siguiente (Mayer y Salovey, 2012):

1. Percepción, valoración y expresión de la emoción: habilidad para percibir emociones en uno mismo y en otras personas así, como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.
 - Habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno.
 - Habilidad para identificar las emociones en otros, en manifestaciones de arte, fotos, sonidos y conductas.
 - Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades vinculadas a estos sentimientos.

- Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, honestas o deshonestas de las emociones.
2. Facilitación emocional del pensamiento: hace referencia a cómo la acción de la emoción puede facilitar la actividad cognitiva. Es la habilidad de generar y utilizar emociones y sentir que éstas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros procesos cognitivos.
- Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información relevante.
 - Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos.
 - Los diferentes estados de humor generan pensamientos optimistas o pesimistas.
 - Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad o estado de bienestar facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
3. Comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional: habilidad para comprender la información emocional, el modo en que las emociones se combinan y progresan a través de transiciones de relaciones y comprensión de tales significados emocionales.
- Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar, enojo e ira...
 - Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida, etc.
 - Habilidad para comprender sentimientos complejos; sentimientos simultáneos tales como el amor y el odio; o mezclas de sentimientos, por ejemplo, el temor (combinación de miedo con sorpresa) ...

- Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, por ejemplo, de la ira a la satisfacción o de la ira a la vergüenza.
4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual: habilidad para estar abierto a los sentimientos, modularlos en uno mismo y en otros con el fin de promover la comprensión y el crecimiento personal.
- Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto los agradables como los desagradables.
 - Habilidad para acercarse o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad.
 - Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a los otros, por ejemplo, reconocer cómo de claras, típicas o influyentes son esas emociones.
 - Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en los otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Los siguientes modelos son conocidos como modelos mixtos o de rasgo, pues consideran la IE compuesta por rasgos de personalidad y habilidades mentales. Sin embargo, el primero es un modelo que la entiende conformada por aptitudes o capacidades mentales.

b) El **modelo de Goleman**. Este modelo habla de "características" como la *"capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás"* (Goleman, 2003). A estas características las llama IE.

c) El **modelo de Bar-On**: Bar-On (2000) considera la IE como una combinación de atributos muy relacionados con la personalidad y relacionada con las competencias ligadas al logro académico y profesional, diferentes al Cociente

Intelectual (CI). Por tanto, define y mide la IE como un conjunto de habilidades autopercebidas, competencias, rasgos de personalidad, incluyendo optimismo y autoestima (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006) que se consideran importantes para tener éxito en la vida. Esta ha sido la concepción más extendida en nuestro país.

La discrepancia en la naturaleza teórica de los modelos y definiciones de IE es todavía una realidad en España y fuera de ella. Por ello, existen estudios que se plantean si estamos ante modelos que presentan constructos diferentes o complementarios (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2012).

A continuación, se desarrolla el modelo de Bar-On por ser el que se toma como referencia en la presente investigación.

5. Modelo de referencia: Bar-On

A esta amplia área de conocimiento Bar-On lo denomina Inteligencia Emocional y Social (IES en adelante) porque combina competencias y habilidades intrapersonales e interpersonales que determinan el comportamiento humano. Define, pues, la IES como *"un conjunto interrelacionado de competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que determinan cómo, efectivamente, nos entendemos y nos expresamos, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente y resolvemos las demandas del día a día"* (Bar-On, 2000, 2006).

Bar-On elaboró su modelo basándose en ideas, conceptos y teorías relacionadas con la IES que habían surgido con anterioridad (Bar-On, 2006; Bernal y Ferrándiz, 2012; Ferrando, 2006):

- Darwin (2009) en su trabajo “La expresión de las emociones” señala la importancia de la expresión emocional como medio de supervivencia y adaptación.
- La descripción de la teoría de la inteligencia emocional y social de Thorndike (1920).

- Las observaciones de Wechsler (1943) sobre la importancia de los factores no cognitivos y conativos en la inteligencia, a los que llama "comportamiento inteligente".
- El concepto de alexitimia desarrollado por Sifneos (1967) como la ausencia total de IES.
- La teoría de Salovey y Mayer (1990).

Se trata de un modelo multifactorial compuesto por cinco grandes dimensiones. Cada una de ellas comprende un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores (Bar-On, 1997, 2000, 2006; Bar-On y Parker, 2002; Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012):

- 1) Habilidades intrapersonales: habilidad para comprender las propias emociones y poder expresarlas y comunicarlas a otros. Incluye las capacidades, competencias y habilidades relacionadas con uno mismo. Engloba los siguientes factores:
 - Autoconciencia emocional: es la capacidad para identificar, comprender y aceptar las propias emociones.
 - Asertividad: es la capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y para defender los propios derechos de manera firme y no agresiva.
 - Autoestima: es la capacidad para respetarse y aceptarse a sí mismo de forma adecuada. Aceptarse con los aspectos positivos y negativos, las posibilidades y las limitaciones propias.
 - Auto-actualización: se considera capacidad facilitadora de la IES. Es la capacidad para reconocer y darse cuenta de las capacidades potenciales de uno mismo.
 - Independencia emocional: se considera capacidad facilitadora de la IES. Es la capacidad para autodirigirse y autocontrolarse en el pensamiento y las acciones propias y ser libre de la dependencia emocional de los otros.

- 2) Habilidades interpersonales: habilidad para entender y apreciar las emociones en los otros. Engloba los siguientes factores:
- Empatía: es la habilidad para ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás.
 - Responsabilidad social: se considera capacidad facilitadora de la IES. Es la habilidad para mostrarse a sí mismo como un miembro cooperativo, constructivo y contribuyente del propio grupo social.
 - Relaciones interpersonales: incluye la habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales mutuamente satisfactorias, caracterizadas por la intimidad y el intercambio de afecto.
- 3) Adaptabilidad: engloba las capacidades que permiten manejar el cambio. Engloba los siguientes factores:
- Comprobación de la realidad: habilidad para valorar la correspondencia entre lo que uno siente y lo que ocurre objetivamente.
 - Flexibilidad: habilidad para ajustar las propias emociones, pensamientos y comportamiento a las situaciones y circunstancias.
 - Solución de problemas: habilidad para identificar y definir problemas, así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.
- 4) Manejo del estrés: se refiere al manejo y regulación emocional. Engloba los siguientes factores:
- Tolerancia al estrés: habilidad para sobrellevar las situaciones adversas y estresantes sin derrumbarse, y hacerlo de una manera activa, afrontando el estrés.
 - Control de impulsos: habilidad para resistir o retrasar los impulsos o las tentaciones.
- 5) Estado de ánimo general: habilidad para tener una actitud positiva ante la vida. Engloba los siguientes factores:

- Optimismo: se considera capacidad facilitadora de la IES. Es la habilidad para ver el lado bueno de las cosas y de mantener una actitud positiva incluso en las situaciones adversas.
- Felicidad: se considera capacidad facilitadora de la IES. Es la habilidad para sentirse satisfecho con la propia vida, disfrutar de uno mismo y de los demás y disfrutar de la vida.

Como consecuencia, y según este modelo, una persona emocional y socialmente inteligente será una persona capaz de reconocer y expresar sus emociones de forma asertiva respetándose a sí misma tal y como es; una persona que reconozca, comprenda y respete las emociones y necesidades de los demás, capaz de crear y mantener relaciones interpersonales mutuamente satisfactorias; una persona competente en las demandas, retos y presiones que se presentan en el entorno, manejando correctamente el estrés para resolver los problemas del día a día y todo ello con una actitud optimista y positiva ante la vida. En esta línea, es importante destacar que las emociones "trabajan para nosotros, no contra nosotros", pues la información que nos proporcionan es de vital importancia para nuestro desarrollo y comportamiento.

El modelo de IES de Reuven Bar-On se considera un conjunto de competencias socio-emocionales y personales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2000). Por ello la IES es considerada un factor importante en el éxito en la vida, que también influye directamente en el bienestar emocional general del individuo (Bar-On y Parker, 2000). Según este modelo, el éxito académico depende de las inteligencias y del control que tenga el alumnado sobre sus emociones. Según Parker, Summerfeldt, Hogan, y Majeski (2004) la IES es predictora del rendimiento académico.

Aunque los modelos presentados, que no son los únicos existentes, son diferentes entre sí, presentan unos elementos comunes que conviene destacar:

- La capacidad de identificar y discriminar nuestras propias emociones y las de los demás.
- La capacidad de regular esas emociones.

- La capacidad para utilizar las emociones de manera que nos ayude adaptarnos a nuestro entorno.

Estas tres ideas parecen ser el eje de las diferentes teorías sobre IE.

6. Evaluación de la Inteligencia Emocional

La evaluación es uno de los aspectos más importantes de la IE. Debido a la gran confusión en el término de IE y a las diferentes conceptualizaciones de la misma, la evaluación resulta bastante compleja. Según Pérez-González et al., (2012) la verdadera distinción entre los modelos de IE (rasgo y capacidad) está en el método de medida utilizado para medir el constructo y no en los elementos que componen el modelo teórico. Pero no por ello desmerece señalar la gran importancia y necesidad de instrumentos de rigor para obtener un perfil emocional del alumnado en el campo educativo, que es el contexto de la presente investigación. Las investigaciones de las últimas décadas están poniendo de manifiesto que estas habilidades personales del alumnado influyen de forma contundente en su adaptación psicológica al aula, en su bienestar emocional, en sus logros académicos y en su futuro laboral (Extremera y Fernández Berrocal, 2004b). Conocer el nivel de desarrollo afectivo de los alumnos va a permitir elaborar programas adecuados para la enseñanza de estas habilidades en la escuela, dada su gran importancia.

En el campo educativo, principalmente, se han utilizado tres métodos de evaluación (Extremera y Fernández Berrocal, 2003b, 2004b; Fernández Berrocal y Extremera, 2006; Pérez-González et al. 2012):

- Pruebas de habilidad o ejecución de IE a través de tareas emocionales que deben resolver los/las alumnos/as. Las pruebas de ejecución revelan si el sujeto tiene desarrolladas las habilidades emocionales pero no da información de si las pone en práctica o no en su vida.
- Cuestionarios y autoinformes cumplimentados por el alumnado. Este es el método más utilizado tradicionalmente en el campo de la psicología. Normalmente están compuestos por una serie de enunciados verbales cortos en los que el alumnado evalúa su IE mediante la estimación de

sus niveles en determinadas competencias y destrezas emocionales a través de una escala Likert. Este indicador se llama "índice de inteligencia emocional percibida" e informa de las creencias y expectativas del alumnado sobre su percepción, discriminación y regulación de las emociones. Es el grado de autoeficacia emocional percibida de un sujeto. Algunos inconvenientes de este tipo de instrumentos son que las respuestas pueden verse afectadas por el sesgo perceptivo de la propia persona y la deseabilidad social. Sin embargo, son muy útiles para proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales gracias al ejercicio de introspección que hace el sujeto.

- Cuestionarios cumplimentados por observadores externos, como compañeros o profesores. Se trata de la evaluación 360° que no es muy utilizada todavía pero que aporta una información muy pertinente si se pretende evaluar programas de educación emocional. Es el propio sujeto, el profesorado y el alumnado quienes valoran a cada sujeto, lo que permite realizar comparaciones entre los diferentes puntos de vista de los evaluadores. Sin embargo, también presenta limitaciones, por ejemplo, que la persona que responde al cuestionario basa sus respuestas en observaciones con sesgos perceptivos, además de que es probable que no esté las 24 horas del día con la persona a quien evalúa y, por tanto, la observación responde a la forma de comportarse en presencia suya y no necesariamente siempre; además de la dificultad de valorar las habilidades emocionales intrapersonales.

A continuación, se comentan los instrumentos más conocidos y utilizados actualmente para evaluar la IE en el ámbito educativo según los tres modelos que se han explicado anteriormente.

Evaluación de la IE según el modelo de habilidad mental (IE capacidad):

- *MEIS: Multi factor Emotional Intelligence Scale* (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Fue el primer instrumento que construyeron estos autores para evaluar las capacidades reales de ejecución de la persona y no su percepción de dicha capacidad. Años de perfeccionamiento del instrumento dieron lugar al MSCEIT.

- *MSCEIT: Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test* (2009). Evalúa la IE según el modelo de cuatro dimensiones. Construido sobre la base del MEIS. El MSCEIT se compone de 141 ítems divididos en ocho tareas (dos para cada dimensión) y proporciona siete puntuaciones (una para cada dimensión, otra para la combinación de las dimensiones 1 y 2 (dimensiones experienciales), otra para la combinación de las dimensiones 3 y 4 (dimensiones estratégicas) y otra puntuación total. Este instrumento se ha utilizado para relacionar medidas de IE y rendimiento académico, procesos cognitivos, bienestar psicológico, depresión y ansiedad, conducta prosocial y desadaptativa o liderazgo y conducta organizacional (Brackett y Salovey, en Mestre et al. 2012). El inconveniente de los test que miden IE como capacidad es la dificultad para puntuarlos objetivamente, pues muchas veces no hay un criterio claro sobre lo que se considera una respuesta correcta. Pero los intentos por subsanar estas dificultades están progresando en la línea correcta (Pérez-González et al. 2012). Se dirige a personas de 17 años en adelante. Actualmente se está trabajando en una versión para jóvenes de entre 12 y 18 años. Extremera, Fernández Berrocal y Salovey (2006) han adaptado el instrumento al castellano.
- *TEII: Tapia Emotional Intelligence Inventory* (Tapia y Marsh, 2006). Se trata de un autoinforme basado en el modelo de capacidad cognitiva de Salovey y Mayer, sin embargo, según Pérez-González et al., (2012) es una medida de IE rasgo, porque los ítems operacionalizan autopercepciones y disposiciones en lugar de capacidades relacionadas con las emociones. El TEII es una escala de 41 ítems con 5 opciones de respuesta, agrupados en 4 dimensiones: empatía, utilización de los sentimientos, manejo de las relaciones y autocontrol. Los autores muestran la validez de la escala completa y por género e inciden en su utilidad como instrumento. Proporciona una subdivisión precisa por subfactores que conduce a una mejor evaluación, por tanto, es capaz de determinar aquellos aspectos que requieren una intervención específica. Existe una adaptación y validación del instrumento a la población española realizada por Repetto, Pena y Lozano (2006).
- *CDE-A: Cuestionario de Desarrollo Emocional, para Adultos*. Es un autoinforme de 48 ítems que evalúa cinco dimensiones: conciencia

emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y bienestar (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010).

- *SEIS: Schutte Emotional Intelligence Scale*, (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998). Se trata de un cuestionario de 33 ítems que se puntúa según una escala tipo Likert de 5 puntos. Basado en el modelo inicial de Salovey y Mayer, de tres dimensiones: conciencia y expresión de las emociones propias y de los demás, regulación de la emoción en uno mismo y en los demás y uso de las emociones para la resolución de problemas. Sin embargo, es un instrumento ampliamente utilizado como medida breve de IE rasgo global.

Evaluación de la IE según los modelos de rasgo:

- *TMMS: Trait-Meta Mood Scale*, de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995): fue uno de los primeros cuestionarios para medir el rasgo de metacognición de los estados emocionales (Salguero, Fernández Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2009), basado en el modelo original de Salovey y Mayer (1990). Es una medida de autoinforme que evalúa la inteligencia emocional intrapersonal percibida (las creencias que las personas poseen sobre su capacidad) en tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad en los sentimientos y regulación emocional (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2003). La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la propia experiencia emocional, pero omite algunas dimensiones centrales del constructo (Pérez-González et al., 2012). Consta de 30 ítems para responder sobre una escala Likert de 5 puntos y el rango de edad de aplicación es de 16 años en adelante.
- *TMMS-24: Versión española modificada del Trait-Meta Mood Scale*, (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). El *TMMS-24* consta de 24 ítems con respuesta tipo Likert de 5 puntos. Está compuesta por tres dimensiones que coinciden con las de la escala original (Fernández Berrocal y Extremera, 2005). Está dirigida a personas de 16 años en adelante.

- *EQ-i: Emotional Quotient Inventory* (Bar-On y Parker, 2000). Se trata de un autoinforme que proporciona información acerca del comportamiento y las competencias emocionales y sociales. En sus inicios, la versión se ideó para adultos y posteriormente se creó la versión para jóvenes (*EQ-i: Youth Version*), aplicable a niños y adolescentes desde los 7 a los 18 años. Consta de 133 ítems correspondientes a 5 grandes dimensiones clasificadas en 15 subescalas. Tiene una versión abreviada que se compone de 60 ítems. El *EQ-i* también incluye un instrumento de observación externa complementario al cuestionario del alumno (*EQ-360*). El *EQ-i* es uno de los instrumentos más utilizados en todo el mundo, traducido y validado en múltiples poblaciones.
- *SSRI: Schutte Self Report Inventory*, (Schutte et al., 1998). Autoinforme que evalúa la IE como rasgo global. Aunque se presenta la medida de IE como único factor, estudios posteriores afirman la existencia de tres o cuatro factores (Pérez-González, et al., 2012). Se compone de 33 ítems con respuesta tipo Likert de 5 puntos. En España, Chico (1999) la ha adaptado al castellano. Este cuestionario junto con el de Bar-On son los más utilizados en las investigaciones que miden IE como rasgo. Aplicación a partir de 16 años.
- CIE: Cuestionario de Inteligencia Emocional (Mestre, et al., 2004). Cuestionario elaborado por el grupo de investigación de Cádiz, se basa en el modelo de rasgo. El instrumento está compuesto por 56 ítems para contestar en una escala Likert 5 puntos. Comprende 4 subescalas: autoconocimiento y bienestar psicológico, autorregulación, autoeficacia emocional y empatía.
TEIQue: Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides y Furnham, 2003). Es un instrumento basado en el modelo de rasgo, muy similar al EQi. Consta de 144 ítems clasificados en 15 subescalas. Los sujetos se evalúan en una escala con respuestas Likert de 7 puntos. Está adaptado al castellano por Pérez (2003). Aplicación a partir de 16 años.
- *TEIQue-CF*; (Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2010). Compuesto por 75 ítems cortos para contestar en una escala de respuesta Likert de 5 puntos. Los ítems están agrupados en 9 dimensiones.

Evaluación 360° de la IE.

Consiste en evaluar las competencias emocionales de una persona utilizando varias fuentes de información además de la propia del sujeto (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006). Quizá en este momento sea la opción más apropiada para evaluar habilidades emocionales pues incluye una visión más completa.

- CE-360° elaborado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), formado por profesores de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Lleida. Se trata de un cuestionario de 14 ítems para valorar en una escala de 1-10. Dispone de un protocolo para que cumplimenten los profesores, otro para que cumplimenten los/las compañeros/as y un autoinforme para el propio sujeto evaluado.
- *EQ-360* (Bar-On y Parker, 2000): Evalúa la IES desde la perspectiva del observador externo. Quien contesta al cuestionario es la pareja, supervisor, amigo o familiar y este dato se compara con la estimación obtenida por la persona objeto de evaluación.

(Para una revisión más exhaustiva de los instrumentos de evaluación de la IE consultar Brackett y Salovey, 2012; Extremera y Fernández Berrocal, 2012; Mestre y Guil, 2004).

A continuación, se presenta de forma extensa el cuestionario *EQ-i: YV* por ser el instrumento utilizado en esta investigación para medir IES.

7. Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version

A principios de los 80 del siglo pasado, Bar-On comenzó a estudiar los componentes relacionados con el comportamiento emocional y social efectivo. Tras identificarlos y definirlos construyó y validó un instrumento para medirlos: *EQ-i*.

Este instrumento fue ideado como un modelo psicométrico e indicador empírico de un concepto integral de IES. El resultado fue un cuestionario autoinforme que mide el comportamiento social y emocional competente y que proporciona una estimación de la IES. Los análisis estadísticos señalan que los componentes factoriales de este concepto son altamente determinantes de la capacidad para hacer frente a la vida y del propio bienestar emocional. Los componentes más válidos y fiables de la IE parecen ser: autoconciencia emocional,

asertividad, autoconsideración, autorrealización, independencia, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, resolución de problemas, prueba de validación, tolerancia al estrés, control de la impulsividad, felicidad y optimismo. Además, el inventario incluye indicadores que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas. El objetivo de estos indicadores es incrementar la seguridad de los resultados obtenidos. Son una serie de ítems de sinceridad que cuantifican la distorsión en las respuestas de los sujetos.

La Escala de Inteligencia Emocional *Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV)* de Bar-On y Parker (2000) es un inventario diseñado para evaluar la IES en niños y adolescentes basado en la versión de adultos.

Este instrumento proporciona un cociente emocional, término acuñado por Bar-On a principios de la década de los 80 del siglo pasado. Altas puntuaciones en esta escala sugieren que el individuo es potencialmente efectivo en su funcionamiento emocional y social o, dicho de otra manera, emocional y socialmente inteligente en la respuesta a las demandas y presiones del medio ambiente. Por otro lado, las bajas puntuaciones sugieren poca habilidad para el éxito en la vida y posible existencia de problemas en los comportamientos emocionales y sociales (Bar-On y Parker, 2000).

Fue el primer test de IES publicado por una editorial psicológica y se ha traducido a más de treinta idiomas (Bar-On, 1997, 2000, 2006). Esta escala ha sido validada en muestras de diferentes nacionalidades: peruana (Ugarriza y Pajares, 2005), americana (Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood, y Eastabrook, 2005), libanesa (Hassan y Sader, 2005) y española (Ferrándiz et al., 2012). En este momento, más de una decena de países utilizan este instrumento para evaluar IES y colaboran en los proyectos de investigación longitudinales que se realizan desde este enfoque. El instrumento ha estado sometido a continuas revisiones desde su creación.

Se ha demostrado que el *EQ-i* es un instrumento válido para medir la IES tal y como lo ha descrito el autor (Ferrándiz et al., 2012).

Para este trabajo, se utilizará la adaptación al castellano (Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto, 2006). Contiene 60 ítems para evaluar las cinco grandes dimensiones de la IES: competencia intrapersonal, competencia interpersonal,

manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. También incluye una escala (escala de Impresión Positiva) que evalúa las respuestas inconsistentes (índice de inconsistencia) pensada para identificar las respuestas al azar. La versión en castellano es una escala con respuesta Likert de 4 puntos cuyas opciones de respuesta son: "nunca me pasa", "a veces me pasa", "casi siempre me pasa" y "siempre me pasa". Su índice de fiabilidad es de .88 y se ha confirmado la estructura interna de los cinco factores.

- El factor Estado de Ánimo, se compone de 14 ítems: 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60.
- El factor Adaptabilidad se compone de 10 ítems: 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57.
- El factor Intrapersonal se compone de 6 ítems: 7, 17, 28, 31, 43, 53.
- El factor Interpersonal se compone de 12 ítems: 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59.
- El factor Manejo del Estrés se compone de 12 ítems: 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58.

La escala de Impresión Positiva fue creada para medir el grado en que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas en función del efecto de deseabilidad social. Se compone de 6 ítems: 8, 18, 27, 33, 42, 52.

8. Investigaciones recientes sobre Inteligencia Emocional

Como comentábamos anteriormente, la publicación de la obra de Goleman en 1995 populariza el término de IE y a raíz de ello surgen numerosas conjeturas y afirmaciones sobre su potencial efecto beneficioso sin ninguna contrastación científica. Desde entonces hasta hoy, se han sucedido multitud de investigaciones cuyo objetivo ha sido contrastar tales afirmaciones. Pero este gran interés que la IE ha logrado alcanzar no se ha limitado solamente al ámbito científico, sino que se ha extendido al público general. En las esferas científicas, el debate actual sobre la IE es su contribución a la explicación del comportamiento humano y las diferencias individuales (Fernández- Berrocal y Extremera, 2006). Las áreas de conocimiento más investigadas son la salud, la educación y las organizaciones.

La salud es uno de los campos más importantes donde la IE puede desarrollar sus contribuciones. Dentro de este ámbito, el manejo del estrés tiene gran importancia para la salud psicológica y fisiológica. Los modelos de IE consideran el manejo del estrés especialmente relevante y, supuestamente, la IE emerge como un factor protector hacia el estrés (Mikolajczak, Luminet y Menil, 2006; Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006). De la misma manera se está investigando la posible relación entre la IE y algunas conductas adictivas como es el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (Limonero, Tomás-Sábado y Fernández-Castro, 2006).

En el campo de las organizaciones también se están realizando muchos estudios relacionados con la IE cuyo interés se centra en demostrar lo que las personas emocionalmente inteligentes pueden hacer por las compañías. En este contexto se cree que las personas con altos índices de IE podrían tener más y mejores resultados en su trabajo (Extremera, y Fernández Berrocal, 2003b; Extremera y Fernández Berrocal, 2004a; Salanova y Llorens, 2008). En consecuencia, tendrían mejores relaciones con sus compañeros y jefes, mejores resultados en el trabajo y mayor satisfacción y compromiso por el trabajo que aquellas personas con bajos niveles de IE. En esta línea, se conocen investigaciones que revelan correlaciones positivas entre IE y liderazgo femenino en cargos directivos (Batista y Bermúdez, 2010), IE y satisfacción laboral y vital (Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Moya, Reyes y Vilca, 2010), IE y bienestar en relación a las tareas laborales en un colectivo sanitario (Megías, Magalló y Bresó, 2011), por citar solo algunas.

Los expertos en IE se muestran de acuerdo en que las habilidades emocionales están adquiriendo una gran relevancia por la importancia que ejercen sobre la adaptación individual y social, y sobre el bienestar (Jiménez y López-Zafra, 2008) y porque favorecen un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida en general (Salovey y Mayer, 1990). Los aspectos que se ven favorecidos son los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, el buen desempeño y mantenimiento de puesto de trabajo (Pérez-Escoda et al., 2010) y el clima laboral (Ruiz, 2004). Lopes, Salovey y Straus (2003) defiende la idea de la IE como un predictor fiable de las relaciones sociales con su estudio en el que muestra que los sujetos que puntuaron alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas,

percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos.

En el campo educativo, la repercusión que ha tenido es especialmente fuerte e importante. Por ser nuestra área de interés dedicaremos el siguiente apartado a ello.

9. Inteligencia Emocional en el campo educativo

Desde que en 1996 la UNESCO formulara entre otras finalidades educativas la competencia de "aprender a ser", se ha ido constatando la necesidad de incluir la enseñanza de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo. El motivo es que contribuyen al buen rendimiento académico y ayudan a desarrollar una madurez emocional y un comportamiento prosocial que puede favorecer un clima positivo en el aula (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

Tradicionalmente la inteligencia analítica ha sido la capacidad más valorada en casi todos los contextos de la sociedad occidental. Hasta hace pocos años, en la escuela se había puesto el peso en la capacidad cognitiva como responsable del aprendizaje dejando de lado los aspectos motivacionales, intereses, emociones y sentimientos de los alumnos (Bernal y Ferrándiz, 2012; Castejón, Cantero y Pérez, 2008). Así pues, el cociente intelectual (CI en adelante) se consideraba referente de inteligencia. Sin embargo, hoy se está investigando sobre las capacidades que explican por qué personas con un alto CI y buenos resultados académicos no tienen el éxito social, profesional y personal esperado (Palomera et al., 2006). El CI, pues, no garantiza el éxito en la vida (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002) ni contribuye a nuestro equilibrio emocional. Son las habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional (Fernández Berrocal y Extremera, 2002).

Actualmente, algunos autores han podido demostrar una correlación positiva entre IE y un mejor ajuste psicológico de los estudiantes en el aula (Extremera, Durán y Rey, 2007); correlaciones positivas y significativas entre el desarrollo emocional y social y el rendimiento académico (Barchard, 2003; Barna y Brott, 2011; Brackett y Mayer, 2003; Fernández Berrocal et al., 2003; López Fernández, 2012; Pérez y Castejón, 2006a); mejores relaciones sociales (Lopes, Salovey y

Straus, 2003). Sin embargo, otros no han podido comprobar esa relación o es escasa y con poco poder predictivo (Parker et al., 2004; Ruvalcaba y Gallegos, 2013), debido a la influencia de otras variables como la personalidad y el CI.

La importancia de la identificación, evaluación y desarrollo de las competencias emocionales en el contexto educativo (Castejón et al., 2008) radica en que la carencia en este tipo de competencias afecta a los estudiantes dentro y fuera del aula condicionando, en ocasiones, su respuesta educativa (Bernal y Ferrándiz, 2012; Extremera y Fernández Berrocal, 2004a). Aquellas personas que han sabido reconocer sus emociones, regularlas y ponerlas al servicio de su inteligencia son las personas que han logrado éxito en su vida. Por todo ello, la IE trata de determinar cuáles son aquellas características y habilidades que hacen que una persona goce de éxito en diversas áreas de su vida.

En el campo educativo fueron Salovey y Mayer quienes iniciaron los estudios sobre el rol de las habilidades emocionales en el aprendizaje de los alumnos y en la adaptación social. En España, el equipo de Fernández Berrocal fue quien comenzó la adaptación y aplicación de los planteamientos de la IE según el modelo de Salovey y Mayer. Sus investigaciones se centraron, fundamentalmente, en el diseño de instrumentos de medida que permitieran operativizar las diferentes definiciones y, por otro lado, en estudiar la relación entre IE y otras variables como rasgos de personalidad, inteligencia general, bienestar psicológico, rendimiento académico, etc.

Las investigaciones sobre IE han abordado aspectos como las diferencias de género y edad, su independencia con respecto a otros tipos de inteligencia y la relación con el rendimiento académico entre otros aspectos. Comentamos algunas de ellas.

Respecto a los hallazgos relacionados con las diferencias en función del sexo, se ha constatado que ciertos rasgos o habilidades están más presentes en un sexo que en otro (Mestre, Guil y Lim, citado en Pena y Repetto, 2008). Cuando se evalúa la IE como habilidad, las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres (Brakett y Mayer, 2003; Chong et al., 2004; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 1999; Mestre y Guil, 2004). Cuando la IE se mide con cuestionarios de autoinforme, Extremera y Fernández Berrocal (2004b) afirman que, normalmente, no se encuentran diferencias significativas de género. Ciarrochi, Chan y Bajgar

(2001) sí encuentran que las mujeres tienen mayor grado de IE medido con el SEI de Schutte. Por el contrario, Petrides y Furnham (2000) encontraron que los hombres puntuaban más alto que las mujeres en IE percibida, aunque éstas puntuaron más alto en el factor de habilidades sociales. Por tanto, los autores concluyeron que el sexo es un predictor significativo de la IE percibida. Contrariamente a los hallazgos anteriores, Ugariza y Pajares (2001) concluyen en su estudio que no hay diferencias significativas entre los sexos en el cociente de IE general. Sí encontraron diferencias en los componentes intrapersonal, manejo de estrés y estado de ánimo en favor de los varones. Sin embargo, las mujeres de este estudio presentaron mayor grado de inteligencia interpersonal. En la misma línea, Bar-On (1997), Bar-On y Parker (2000) no observan diferencias estadísticamente significativas en el índice general, pero sí en algún factor, sin efectos relevantes. Por ejemplo, las mujeres se mostraron más fuertes en habilidades interpersonales y los hombres más fuertes en capacidad intrapersonal, manejo de las emociones y tienen más capacidad de adaptación que las mujeres. El modelo de Bar-On defiende que las mujeres son más conscientes de sus emociones, muestran mayor empatía, manejan mejor las relaciones interpersonales y tienen más responsabilidad social que los varones. Ellos, por el contrario, parecen tener mayor autoconsideración, independencia, manejan mejor el estrés, son más flexibles, solucionan mejor los problemas y son más optimistas que las mujeres. Bernal y Ferrándiz (2012) también defienden diferencias en función del sexo medido con autoinformes. En este caso, los varones se perciben ligeramente superiores en adaptabilidad, manejo del estrés y en IES general, mientras que las mujeres se perciben con mejores habilidades intrapersonales e interpersonales y con mejor estado de ánimo. Sin embargo, dichas diferencias no resultan estadísticamente significativas probablemente debido al pequeño tamaño muestral.

En base a los hallazgos anteriores, es importante señalar que dependiendo del tipo de medida utilizada las diferencias en función del sexo son diferentes.

En cuanto a la comparación de IE en función de la edad, Bar-On (1997), Bar-On y Parker (2000) ponen de manifiesto diferencias en IES en función de la edad. Estas diferencias son significativas, pero relativamente pequeñas. Las puntuaciones se incrementan a medida que aumenta la edad, esto se ve tanto en niños como en adolescentes. Esto se ha constatado con el EQ-i pero también con otros instrumentos que miden IE e incluso inteligencia general. En la misma línea de

resultados, Ugariza y Pajares (2001) concluyen que la IE tiende a incrementar con la edad.

En cuanto a la relación entre IE y rendimiento académico, las investigaciones en las que se relaciona la IE con la variable rendimiento académico arrojan resultados contradictorios. En España, Fernández Berrocal et al., (2003) estudian la relación del constructo IE con el rendimiento académico en alumnos de ESO, y sus resultados ponen de manifiesto las conexiones entre la IE y el rendimiento académico, aunque no como relación directa sino como efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento. Pérez y Castejón (2006b) analizan la contribución específica de la inteligencia emocional en la predicción del rendimiento académico. Los resultados sugieren la contribución independiente de la IE a la predicción y/o explicación del rendimiento académico en esta muestra de estudiantes universitarios. De la misma manera López Fernández (2012) concluye el valor predictivo de la IE sobre el rendimiento académico en alumnos universitarios de enfermería. Ruvalcaba y Gallegos (2013) estudian la misma relación en una muestra de estudiantes de Bachillerato concluyendo una asociación indirecta entre los constructos. Barna y Brott, (2011); Brackett y Mayer, (2003) y Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García, (2012) también encontraron correlaciones positivas y significativas entre el desarrollo socioemocional y el rendimiento académico. Gil-Olarte et al., (2006) examinaron si la IE medida con el MSCEIT estaba asociada con una amplia gama de competencias sociales y servía como predictor del éxito académico, medido con las calificaciones finales en un grupo de adolescentes. Revelan indicadores positivos respecto a la importancia de la IE en el éxito académico y el desarrollo social. Sin embargo, investigadores citados en el mismo estudio, no encontraron las mismas relaciones entre la medida de la IE con EQ-i, (BarOn, 1987) y las calificaciones.

Para una revisión más exhaustiva ver Extremera y Fernández Berrocal (2004a).

En cuanto a las relaciones entre IE y otros aspectos educativos, Extremera et al., (2007) comprobaron que altos niveles de IE en una muestra de alumnos universitarios españoles se relacionaba con menores niveles de agotamiento, cinismo, mayor eficacia académica, menor percepción del estrés y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y compromiso con el desempeño de las tareas

académicas.

Castejón et al., (2008) estudiaron el perfil de competencias socioemocionales en una amplia muestra de estudiantes universitarios españoles y las diferencias entre los seis ámbitos a los que pertenecían los estudiantes. Los resultados ponen de manifiesto las diferencias en casi todos los aspectos de la IE según los ámbitos científico-profesionales a los que pertenecían los estudiantes.

Coronel y Ñaupari (2011) investigaron la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el desempeño docente en el aula. Los resultados revelaron que existe una correlación alta, directa y significativa entre las variables Inteligencia Emocional y el desempeño docente en el aula en la Universidad Continental de Huancayo (Méjico).

Ferrando (2006) desarrolló una investigación para estudiar la incidencia de la creatividad y la IE en el perfil cognitivo de alumnos españoles de media y alta capacidad. Los resultados mostraron que los alumnos de alta capacidad puntuaron más alto tanto en creatividad como en IE. Respecto a creatividad, estas diferencias se mantuvieron incluso cuando se comparaba únicamente el grupo de alumnos de altas capacidades vs capacidades medias.

Extremera y Fernández Berrocal, en su estudio realizado en 2003, tratan de determinar qué cualidades específicas caracterizan la IE desde una visión científica del concepto y recopilan los trabajos de investigación (metaanálisis) que comprueban la incidencia de la IE en el contexto educativo. Así pues, en el marco de la mejora de la calidad del aprendizaje y el incremento del bienestar psicológico del estudiante, los hallazgos apuntan hacia la necesidad de favorecer el desarrollo de las competencias socioemocionales como factor facilitador del éxito académico, social y laboral (Goleman, 2003, Bar-On y Parker, 2000, Barna y Brott, 2011; Saarni, 2000), pues un déficit de este tipo afectaría a los alumnos dentro y fuera del contexto escolar (Extremera y Fernández Berrocal, 2004a). La falta de IE en los estudiantes puede provocar la aparición de problemas en las siguientes áreas:

- Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico (Fernández Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Ortega, 2010).
- Disminución de la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales (Ramos, Fernández Berrocal y Extremera, 2007).

- Descenso del rendimiento académico.
- Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández Berrocal, 2004a).

Es por ello que en los últimos años han surgido en todo el mundo numerosos programas educativos dirigidos al desarrollo de las competencias socioemocionales. A pesar de que la enseñanza de habilidades emocionales se ha trabajado como tema transversal años atrás, se le había concedido una importancia secundaria dentro de los objetivos educativos. Integrar la educación emocional todavía resulta difícil para los docentes por diversas causas:

- ✓ Falta de conocimiento de la importancia del desarrollo socioemocional en el desarrollo integral del alumno.
- ✓ Falta de conocimiento de la relación entre este aspecto y el rendimiento académico.
- ✓ Falta de conocimiento sobre cómo abordar su enseñanza en el aula.

Sin embargo, queda demostrado que la IES y las habilidades relacionadas pueden entrenarse mediante programas o intervenciones *ad hoc* (BarOn y Parker, 2000). Por ello, ya en diversas partes del mundo se están integrando estas enseñanzas en los currículos escolares, pero los programas no son válidos en todos los países y culturas pues hay diferencias importantes respecto a las "normas de expresión y regulación" de las emociones en cada cultura. Por ejemplo, en Japón no está bien visto exteriorizar las emociones en público. En Estados Unidos hay diferentes opiniones sobre lo que debe enseñarse en la escuela: unos enfatizan el aprendizaje de las habilidades básicas, otros en el pensamiento crítico, otros pretenden prevenir contra la violencia y drogas, otros quieren formar ciudadanos, pero todos están de acuerdo en que la escuela juega un papel esencial en la formación de ciudadanos responsables, respetuosos y expertos en algún área. Reflejo de la importancia que ya se otorga al desarrollo socioemocional, se vienen aplicando programas para su desarrollo en el aula desde hace algunos años en diferentes partes del mundo. En Estados Unidos, el grupo *The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) promociona la inclusión del desarrollo socio-emocional en las escuelas desde hace tres décadas. Un ejemplo, de ello es el programa de desarrollo de habilidades socio-emocionales *RULER*

Approach to Social and Emotional Learning, dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, familia y personal docente. Además, fomenta el aprendizaje autónomo del alumno con respecto al profesorado y las relaciones entre los compañeros para compartir ideas (Brackett, Rivers y Salovey, 2011). En este país, el denominador común de los colegios que aseguran haber experimentado un incremento en el éxito académico de sus alumnos y un descenso de problemas de convivencia y comportamiento es la aplicación de programas de desarrollo de habilidades socioemocionales.

En Gran Bretaña, el Departamento de Educación trabaja para identificar metodologías que ayuden al desarrollo socio-emocional del alumnado, a través del programa “*Every Child Matters*”.

En España, desde 1997 el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) trabaja la educación emocional en investigación y docencia con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Desde 2007, la Fundación Botín desarrolla en Cantabria un Programa de Educación Emocional y Social dentro de un marco de desarrollo integral de la persona. Los estudios realizados por el equipo de investigación de la fundación concluyen que los programas de Educación Emocional y Social facilitan el crecimiento integral de niños y jóvenes, promueven su éxito académico, previenen la aparición de posibles problemas en su desarrollo y contribuyen a la protección y mejora de la salud, física y mental de los jóvenes (Clouder, 2008). Otros estudios españoles también muestran la conveniencia de implantar programas de desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela por sus beneficiosos resultados (Filella, Pérez Escoda, Agulló y Oriol, 2014).

Así pues, nos vemos en la necesidad de desarrollar habilidades emocionales (Bisquerra, 2003, 2006; Extremera y Fernández Berrocal, 2004a; Fernández Berrocal y Extremera, 2002, 2003; Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2009) en el aula y fuera de ella. Para intentar asegurar su eficacia, es imprescindible la formación emocional y social en los tres agentes educativos (padres, maestros, profesionales...). Así, será más fácil transmitir esos aprendizajes a los niños y jóvenes (Clouder, 2008). El desarrollo de las habilidades socioemocionales es beneficioso para el bienestar personal del docente y para la calidad de su labor en el aula (Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008). Algunos estudios han

evidenciado la influencia que tienen, en el sistema educativo, ciertas habilidades emocionales como la inteligencia emocional percibida (IEP) y las estrategias de afrontamiento en la aparición del “síndrome de *burnout*” en los docentes (síndrome del “maestro quemado”) (Casullo y García, 2015; Extremera y Fernández Berrocal, 2002; Extremera, Fernández Berrocal y Durán, 2003). Tengamos en cuenta que no solo las relaciones que se producen entre el alumnado influyen en el clima de aula. La forma en que el docente gestione las relaciones positivas, va a configurar un clima de aula determinado que condicionará la implicación y compromiso de los alumnos con el aprendizaje. Podemos afirmar que un clima socioemocional positivo es la base de la implicación y compromiso que favorecerá el éxito académico (Reyes, Brackett, Rivers, White, y Salovey, 2012).

CAPÍTULO 6

Lectura comprensiva,
metacomprensión e inteligencia
emocional

**LECTURA COMPRENSIVA, METACOMPRENSIÓN E INTELIGENCIA
EMOCIONAL**

**1. Relación entre la metacomprensión, inteligencia emocional y
comprensión lectora.**

Durante las últimas décadas han proliferado numerosas líneas de investigación en las que se relaciona la metacognición con habilidades académicas concretas, como por ejemplo, la lectura o la escritura (Bausela, 2004; Tallaferro, 2014). Estos estudios demuestran que el conocimiento y las habilidades para regular el funcionamiento cognitivo son factores clave en la capacidad para resolver tareas de forma exitosa, tanto en las situaciones de la vida cotidiana como en el contexto académico (Villalón, 2002). Actualmente, pedagogos y psicólogos han comprobado que las deficiencias metacognitivas subyacen a muchas de las dificultades de aprendizaje (Wong, 1985) y, más concretamente, en tareas como la comprensión lectora (Puente et al., 2009; Sánchez, 1990). Autores como Jacobs y Paris (1987) investigaron el papel de la metacognición en la lectura y concluyeron que los niños que son más conscientes de los conocimientos y procedimientos de su propia mente son más efectivos en competencias de lectura y en la resolución de problemas. Por tanto, el desarrollo de la metacognición desempeña un papel crucial en el aprendizaje y en la lectura (Brown, 1987).

Aunque el constructo metacognición nació en el campo de estudio de la Psicología Cognitiva, corriente que no considera las emociones como parte explicativa de los procesos cognitivos, hoy se sabe que el cerebro de los seres humanos va mucho más allá de la actividad de conocer, esto es, realizamos muchas actividades involucrando nuestros afectos, emociones y motivaciones (Ugartetxea, 2001); por ejemplo, aprender y leer. El propio Flavell (2000) incluía los afectos y las motivaciones como experiencias metacognitivas, dentro su modelo de metacognición. Así mismo, Cross y Paris (1988) incluyen afectos y motivación como componentes que influyen en la metacognición.

Y en sentido inverso, también se ha demostrado la importancia de incorporar el desarrollo de las habilidades metacognitivas para mejorar la conciencia, expresión y regulación de las emociones (Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo, 2006).

Dentro de las variables de la metacognición, describíamos el conocimiento de la variable persona que abarca las motivaciones, rasgos de personalidad, emociones y autoconocimiento, entre otras características (ver Capítulo II). El autoconocimiento (capacidad integrante de la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional) permitirá un aprendizaje más consciente, y, como consecuencia, más efectivo. Por tanto, es importante fomentar su desarrollo en el aula.

Burón (1993) y Simons (1994) hacen referencia a las habilidades intrapersonales (motivación, autoestima, etc.) como elementos esenciales en la dimensión de conocimiento de la cognición. De la misma manera, Ríos (1991) incide en el aspecto emocional como un factor que influye en la tarea de lectura (ver Capítulo I). El aspecto emocional engloba todas aquellas habilidades y capacidades que se enmarcan dentro del concepto de inteligencia emocional y social (Bar-On, 1997), tomado como referencia para esta investigación. Así pues, las habilidades intrapersonales, interpersonales, la adaptabilidad, manejo del estrés y el estado de ánimo, van a influir, junto con los aspectos cognitivos y metacognitivos, en la forma en que nos enfrentamos a las tareas de lectura.

Los mecanismos emocionales operan de la siguiente manera en una tarea de lectura: cuando un lector se presenta frente a un texto lo hace en un contexto determinado y con unos recursos internos concretos que van a condicionar su actitud hacia la tarea y la consecuente construcción de significado. Estos recursos son los esquemas de pensamiento (ver Capítulo I) que engloban tanto conocimientos conceptuales como información emocional del lector, que determinan la comprensión del texto. Así, una falta de comprensión debida a la escasez de vocabulario o a la complejidad de estructuras sintácticas puede generar frustración en el lector (Cassany, 1999) y, consecuentemente, provocar una predisposición negativa hacia la tarea. Serán los recursos de control emocional del lector (por ejemplo, flexibilidad, capacidad de solución de problemas etc.) los que le lleven a convertir esas dificultades en retos y oportunidades de aprendizaje o a considerarlo una barrera infranqueable.

La lectura está vinculada fuertemente al estudio y, en general, al ámbito académico, por eso muchas personas sienten rechazo hacia ella. Hacer de la lectura una experiencia emocionalmente agradable desde la infancia hará que el lector afronte la tarea con una predisposición positiva y optimista, y cuando encuentre dificultades sea capaz de automotivarse para superarlas. Recordemos que los motivos con los que se ejecutan las acciones determinan la calidad, sentido y eficacia de las mismas (Giraldo, 2013). En esta línea, Suárez y Fernández (2013) concluyeron que existe relación significativa entre la estrategia motivacional de autorrefuerzo y la autorregulación metacognitiva. Las afirmaciones anteriores nos llevan a concluir que poseer habilidades emocionales beneficia y facilita los objetivos de la lectura (Giraldo, 2013). Así mismo, la motivación desempeña un papel importante en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas (Alonso Tapia, 1997; Alvarado, 2003).

Con todo ello, podemos afirmar que el aspecto emocional de la persona está involucrado en el aprendizaje en general y en tareas específicas, como la lectura. Así lo confirman otros trabajos en la misma línea (Giraldo, 2013; Puebla, 2009; Puente, et al. 2012).

Para llegar a una buena comprensión de un texto es necesaria la correcta integración, organización y desarrollo de los procesos simultáneos de orden cognitivo y socio-emocional que ocurren en la persona (Puebla, 2009).

Debido a la originalidad del presente estudio en el que se relacionan metacomprensión, inteligencia emocional y lectura comprensiva, no se han encontrado, hasta el momento de finalización del trabajo, investigaciones que relacionen estos tres conceptos simultáneamente.

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 7

Estudio empírico

1. Objetivos

1.1. Objetivos principales

La presente investigación tiene como objetivo principal determinar si existe relación entre las tres variables principales del estudio (Metacomprensión, Comprensión Lectora e Inteligencia Emocional) en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria perteneciente a seis colegios de la Comunidad de Madrid.

Por otra parte, se explorará la capacidad predictiva de la Metacomprensión y de la Inteligencia Emocional a la hora de explicar el rendimiento en tareas de Lectura Comprensiva.

1.2. Objetivos secundarios

Otros objetivos planteados son:

- Estudiar el rol del sexo en la relación y predicción de la Metacomprensión y de la Inteligencia Emocional para explicar el rendimiento en tareas de lectura comprensiva.
- Explorar si existen diferencias en las tres variables centrales en función del tipo de colegio al que pertenecen.
- Determinar en qué medida el profesorado posee un buen conocimiento sobre el proceso lector de sus alumnos y si este conocimiento puede predecir el rendimiento en estas tareas.
- Explorar las diferencias en las tres variables de estudio en el grupo de alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo (ACNEAE en adelante) y el grupo que no presenta estas necesidades.
- Explorar las diferencias en Inteligencia Emocional entre la muestra del presente estudio y el grupo de baremación del instrumento *EQ-i-YV*.

2. Hipótesis

Las hipótesis formuladas para este apartado se han enunciado tomando como punto de partida los objetivos descritos y la evidencia empírica analizada a lo largo del marco teórico:

Hipótesis 1: Los alumnos con mayor grado de Metacompreensión tenderán a obtener mejores resultados en la prueba de Lectura Comprensiva.

Hipótesis 2: Los alumnos con altas puntuaciones en Inteligencia Emocional tenderán a obtener altas puntuaciones en Lectura Comprensiva.

Hipótesis 3: Los alumnos que obtienen altas puntuaciones en Metacompreensión tenderán a obtener altas puntuaciones en Inteligencia Emocional.

Hipótesis 4: Existirán diferencias significativas en la variable Lectura Comprensiva en función del tipo de colegio al que pertenecen.

Hipótesis 5: Existirán diferencias significativas en la variable Metacompreensión en función del tipo de colegio al que pertenecen.

Hipótesis 6: Existirán diferencias significativas en la variable Inteligencia Emocional en función del tipo de colegio al que pertenecen.

Hipótesis 7a: Existirá relación entre el conocimiento que tiene el profesorado sobre el proceso lector de su alumnado y las puntuaciones que obtienen en Metacompreensión y sus procesos, de manera que, a medida que aumenta el conocimiento del profesorado tenderá a aumentar la puntuación del alumnado en Metacompreensión.

Hipótesis 7b: El conocimiento del profesorado sobre el proceso lector del alumnado tendrá capacidad predictiva sobre el rendimiento en Metacompreensión y sus procesos.

Hipótesis 8a: Existirá relación entre el conocimiento del profesorado sobre el proceso lector de su alumnado y el rendimiento en la tarea de Lectura Comprensiva de cada uno de ellos, de manera que, a medida que aumenta el conocimiento del profesorado tenderá a aumentar la puntuación del alumnado en la tarea.

Hipótesis 8b: El conocimiento del profesor sobre el proceso lector de su alumnado tendrá capacidad predictiva en tareas de Lectura Comprensiva.

Hipótesis 9: La Metacompreensión unida a la Inteligencia Emocional predecirán un mayor rendimiento en la prueba de Lectura Comprensiva.

3. Método

3.1. Selección de la muestra

La muestra para esta investigación se escogió de tal manera que quedaran representados en idéntica proporción los distintos tipos de centros, es decir, la selección del centro se hizo de manera estratificada. Dentro de cada centro, se seleccionaron a todos aquellos alumnos y alumnas que cursaran en ese momento 5º y 6º de Educación Primaria.

De los 6 colegios que participaron en la investigación, 4 de ellos participaron con todo su alumnado de 5º y 6º. En los otros dos colegios, uno privado y otro concertado, hubo algunas familias (alrededor del 5%) que no autorizaron la participación de sus hijos/as en el estudio.

La recogida de los datos se realizó en las fases que refleja la Tabla 2.

Tabla 2. Cronograma de recogida de datos

CENTROS	FECHAS
Colegio 1	Abril-Mayo 2013
Colegio 2	Abril-Mayo 2013
Colegio 3	Abril-Mayo 2013
Colegio 4	Octubre 2013
Colegio 5	Noviembre 2013
Colegio 6	Noviembre 2013

Los criterios de inclusión y exclusión de la muestra figuran en la Tabla 3.

Tabla 3. Criterios inclusión/exclusión

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Alumnos de 5º y 6º de primaria de los cuatro colegios ordinarios de la Comunidad de Madrid seleccionados para el estudio	Alumnos de colegios de Educación Especial. Alumnos de 5º y 6 de Educación Primaria de otras Comunidades Autónomas. Alumnos de otros cursos diferentes a 5º y 6º de Educación Primaria.

3.2. Participantes

La muestra se compone de 535 alumnos procedentes de 6 colegios: 2 públicos (Colegios 3 y 5), 2 concertados (Colegios 2 y 6) y 2 privados (Colegios 1 y 4) de la Comunidad de Madrid. En todos los colegios hay alumnado que presenta algún tipo de característica (Trastorno del Lenguaje, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, entre otros) que les dificulta el aprendizaje. Este alumnado pertenece al total de la muestra, pero en algunas ocasiones este subgrupo se analiza por separado. El objetivo de esta segregación es obtener información más precisa sobre este tipo de alumnado para poder comprender mejor sus procesos y desempeño y poder ajustar mejor la ayuda a sus necesidades. Esta muestra es más reducida porque se ajusta a la prevalencia del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

El número de chicos que participó en el estudio fue de 282 (52.7%) y el de chicas 252 (47.1%). Existe una persona que no rellenó ese dato y no conocemos su sexo, por tanto, hay un dato perdido que supone un .2% del total de la muestra.

En cuanto a las frecuencias por curso, el número de participantes de 5º de EP. fue de 275, lo que supone el 51.4% de la muestra. De 6º E.P. participaron 260 que corresponde al 48.6% restante.

La edad media de los participantes fue de 11.9 años (DT=.78) siendo la edad mínima de 9.1 y la máxima de 13.3 años.

Las frecuencias con respecto a cada tipo de colegio son las siguientes: 136 alumnos y alumnas pertenecen a colegios públicos (25.4%), 164 a los concertados

(30.7%) y 235 a los privados (43.9%)

En cuanto al tipo de alumnado, 479 sujetos (89.5%) no presentan ninguna necesidad específica de apoyo educativo y 56 alumnos y alumnas (10.5%) si presenta algún tipo circunstancia que les dificulta el aprendizaje y, por tanto, necesitan de un apoyo educativo específico.

En la tabla 4 se muestran los tipos de necesidades educativas de la muestra y su frecuencia.

Tabla 4. Tipos y frecuencia de cada tipo de ACNEAE

Tipo ACNEAE	Frecuencia	Porcentaje
1 Repetidores	5	0.9%
2 TDA o TDAH	11	2.1%
3 Dificultades de aprendizaje	3	0.6%
4 Trastorno lectoescritor	10	1.9
5 Sordera	6	1.1%
6 Altas Capacidades	1	0.2%
7 Síndrome Asperger	2	0.4%
8 Educación Compensatoria	3	0.6%
9 Lengua materna diferente al español	6	1.1%
10 Dificultades en el lenguaje	2	0.4%
11. Otros	7	1.3%
Total	56	10.5%

Nota: La categoría “Otros” responde al alumnado que presenta dos o más características de las citadas.

4. Instrumentos

A continuación, se procede a describir los instrumentos de evaluación utilizados en este estudio:

- La Escala de Metacompreensión Lectora (ESCOLA) (Puente et al., 2009) (Ver Anexo III): es un instrumento elaborado para medir Procesos Metacomprendivos en la Lectura en sujetos de habla hispana entre 8 y 13 años. Permite identificar

fácilmente al alumnado con problemas en este área y en los tres procesos que la componen: planificación, supervisión y evaluación. Se utilizó la versión larga, de 56 ítems que ofrece tres opciones de respuesta. El índice de consistencia interna calculada por los autores a través del α de Cronbach es de .81 en la población madrileña.

- Evaluación de los Procesos Lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999). Para evaluar el nivel de comprensión lectora se utilizó el texto expositivo "Los Esquimales" (Ver Anexo IV). El tiempo que se dio al alumnado para esta tarea fue de 15 minutos. Tras la lectura del texto los alumnos contestaron a diez preguntas de comprensión (Ver Anexo V) de las cuales cinco eran literales y cinco inferenciales, sin el texto delante. No se limitó el tiempo para la realización de esta segunda parte. La fiabilidad del este test completo calculado con el α de Cronbach es de .849. No se dispone de la fiabilidad de la prueba de comprensión "Los Esquimales" calculada por los autores.
- La Escala de Inteligencia Emocional "*Emotional Quotient Inventory Youth Version*" (EQ-i: YV) de Bar-On y Parker (2003) (Ver Anexo VI) es un inventario diseñado para evaluar la Inteligencia Emocional y Social autopercebida (IES en adelante) en niños y adolescentes (de 7 a 18 años) basado en la versión de adultos. Consta de 60 ítems para evaluar las cinco grandes dimensiones de la IES según el modelo: competencia intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. También incluye una escala que evalúa las respuestas inconsistentes (índice de inconsistencia) pensado para identificar las respuestas al azar. Es una escala de tipo Likert de 4 puntos cuyas opciones de respuesta son: "nunca me pasa", "a veces me pasa", "casi siempre me pasa" y "siempre me pasa". La escala utilizada en este estudio es la versión adaptada al castellano (Ferrándiz et al., 2006). Tiene un índice de fiabilidad de .88 y se ha confirmado la estructura interna de los cinco factores propuesta por el autor. El índice de fiabilidad de la escala calculado en esta investigación es de .877 (alfa de Cronbach).
- Cuestionario del tutor: Es una prueba diseñada *ad-hoc* para ser cumplimentada por el profesor/a que mejor conocimiento tenga del proceso lector del alumnado (Ver Anexo VII). En unos casos fue el propio tutor y en otros casos fueron los profesores/as de lengua junto con el tutor/a quienes contestaron al cuestionario. Consta de 11 preguntas sobre el proceso lector del alumnado. Ofrece cuatro

opciones de respuesta que son: “muy malo”, “malo”, “regular”, “bueno” o “muy bueno”. La fiabilidad de este cuestionario calculada con el alfa de Cronbach es de .912.

5. Procedimiento

La presente investigación se desarrolló en tres fases. Primero se contactó con los directores de los centros educativos con la finalidad de informarles sobre la línea de investigación, objetivos del proyecto y solicitar su participación. En esta reunión se aportó una carta de presentación sobre el proyecto, firmada por la directora de la tesis y la doctoranda (Ver Anexo I). Así mismo se presentó la carta que se les enviaría a las familias para el consentimiento de participación. En ella se especificaba el compromiso del tratamiento confidencial de los datos por el grupo investigador y los instrumentos de recogida de datos (Ver Anexo II). Una vez aceptada la propuesta por parte de los centros, el equipo investigador adquirió el compromiso de devolver al centro los resultados, conclusiones y pautas de mejora al finalizar el estudio.

Tras la aceptación de la participación por parte de las familias, firmando la correspondiente autorización, se procedió a la recogida de datos. Esta tarea se realizó durante el horario lectivo, en las aulas de cada grupo y en los tiempos que cada centro determinó, en función de su organización interna. La duración aproximada de la aplicación de las pruebas fue de dos horas con cada grupo de alumnos. En cinco centros se realizaron todas las pruebas en una sesión única exceptuando un colegio privado que empleó dos semanas consecutivas a razón de una sesión semanal. La recogida de datos se realizó por el propio grupo investigador con el siguiente orden: ESCOLA (Ver Anexo III), Prueba "Los esquimales" (PROLEC- SE) (Ver Anexo IV), preguntas de comprensión (Ver Anexo V) y EQi: YV (Ver Anexo VI). En algún centro, mientras el alumnado realizaba las pruebas, el tutor cumplimentaba los cuestionarios sobre cada uno de ellos/as (Ver Anexo VII). En otros centros se cumplimentó en otro momento, para realizarlo en coordinación el tutor/a y el profesor/a de lengua en caso de no ser la misma persona. El grupo investigador corrigió personalmente cada prueba y volcó los datos en una matriz para sus análisis posteriores.

La última fase fue la devolución de resultados por parte del equipo investigador a los colegios participantes. Se informó a las orientadoras de los centros, tutores/as y profesores/as de lengua de los alumnos sobre los resultados obtenidos por cada

alumno/a y la interpretación de los datos. Así mismo, se les facilitó unas pautas para trabajar Metacompreensión con el alumnado, materiales y bibliografía de apoyo.

6. Análisis de datos

Una vez recogidos los datos, se codificaron y fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 21 (*Statistical Package for Social Sciences*, IBM, 2012). El cálculo de la potencia estadística a posteriori se ha llevado a cabo con el programa *G*Power* para Windows, en su versión 3.1.2.

Previo al análisis de datos se procedió al análisis de fiabilidad (coeficiente de consistencia interna alpha de Cronbach) de cada instrumento utilizado para la recogida de datos.

Seguidamente, se llevó a cabo un estudio correlacional entre las variables de interés.

Para finalizar, se realizó un estudio predictivo con diferentes modelos de regresión lineal simple y múltiple y por bloques.

Las pruebas utilizadas para los análisis de datos en base a los objetivos establecidos en el estudio fueron:

1. Prueba t para muestras independientes: Se trata de una prueba paramétrica que sirve para determinar cambios entre los valores de dos variables. En los resultados significativos se calculó a posteriori el tamaño del efecto con el estadístico d de Cohen (Cohen, 1988), así como la potencia estadística a posteriori $(1-\beta)$. Esta técnica se utilizó para comparar las medias de los diferentes grupos (chicos, chicas y ACNEAE) en las variables de interés del estudio.
2. ANOVA de un factor para muestras independientes: Es una prueba paramétrica que sirve para determinar cambios entre los valores de dos variables. En aquellos valores significativos se calculó el coeficiente η^2_* (eta cuadrado parcial), así como la potencia estadística a posteriori $(1-\beta)$. Este análisis se utilizó para analizar las diferencias en las tres variables de interés en función del tipo de colegio al que pertenecía el alumnado.
3. Coeficiente de correlación lineal de Pearson: Es un índice estadístico que mide la relación lineal entre dos variables cuantitativas. Esta técnica se ha utilizado para establecer las correlaciones entre las variables de interés del estudio.
4. Análisis de regresión Lineal: Es una técnica que permite explorar y cuantificar la relación entre una o más variables independientes o predictoras y una variable dependiente. Este estudio predictivo se llevó a cabo con diferentes modelos de Regresión Lineal (simple, múltiple y por bloques). Para los modelos de regresión

lineal simple se utilizó el coeficiente de determinación y para los análisis de regresión múltiple y por bloques se utilizó el coeficiente de determinación ajustado.

6.1. Fiabilidad

El Análisis de Fiabilidad de las escalas utilizadas se ha calculado mediante el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach (α).

En la Tabla 5, se presentan las escalas con los datos de fiabilidad calculados por el autor/es, en este estudio y el número de ítems.

Tabla 5. Fiabilidad de los instrumentos del estudio

ESCALAS	Fiabilidad del autor/es	Fiabilidad en este estudio	Nº ítems
ESCOLA	.81	.81	56
“Los Esquimales” (PROLEC-SE)	-	.71	10
<i>EQ-i:YV</i>	.88	.88	60
Intrapersonal	.63	.76	6
Interpersonal	.72	.71	12
Adaptabilidad	.77	.73	10
Estado de Ánimo	.80	.79	14
Manejo del Estrés	.77	.77	12
Impresión Positiva	-	.22	6
Cuestionario Tutor	-	.91	11

Del subtest de lectura comprensiva del (PROLEC-SE) se conoce la fiabilidad (.849) calculado por los autores (Ramos y Cuetos, 1999) sin embargo no se dispone del índice de esta prueba aislada calculada por los autores.

Con respecto al Cuestionario del Tutor, es una prueba elaborada *ad hoc* por el grupo

investigador, por eso solo se refleja un dato sobre su fiabilidad.

7. Resultados

7.1. Verificación de hipótesis

Previamente a los análisis para la comprobación de hipótesis, se trató de verificar si las diferencias en IE en función del sexo demostradas por otros autores en estudios previos (Bar-On, 1997, Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 2003; Ferrándiz et al., 2012) se mantenían en este estudio. Los datos se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y diferencias entre chicos y chicas en IE

	Chicos		Chicas		<i>T</i>	<i>d</i>	1-β
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Intrapersonal	14.26	3.88	14.61	4.06	-.996	-	-
Interpersonal	38.18	4.60	39.79	4.67	-3.99***	.35	.98
<i>Manejo del estrés</i>	32.91	6.17	34.80	5.16	-3.836***	.33	.97
Adaptabilidad	28.83	4.65	28.29	4.57	1.341		
Estado de ánimo	47.02	6.47	47.03	5.53	-.019		
Total	114.18	13.54	117.49	12.67	-2.89**	.25	.82

Nota. *M*: Media *DT*: Desviación típica *d*: Tamaño del efecto 1-β: Potencia ***p*<.01; ****p*<.001. Los números en **negrita** indican diferencias significativas. En *cursiva*, variables con prueba de Levene significativa.

Los datos muestran diferencias significativas en las dimensiones Interpersonal, Manejo del Estrés y el índice total de IE a favor de las chicas. Estos resultados, llevaron a la segmentación la muestra por sexo con el fin de que los análisis fueran más precisos.

- 1) Los alumnos con mayor grado de Metacompreensión (TOTESC) tenderán a obtener mejores resultados en la prueba de Lectura Comprensiva (TOTPROL).

A continuación, presentamos los resultados en la Tabla 7. Los datos se presentan diferenciados por sexo y por tipo de alumnado: si presentan necesidades de apoyo educativo (Sí ACNEAE) o si no las presentan (No ACNEAE), y el grupo completo.

Tabla 7. Correlaciones entre Metacompreensión y Lectura Comprensiva			
	No ACNEAE	Si ACNEAE	Total Sexo
Chicos	.304** (n=241)	.533** (n=39)	.363** (n=280)
Chicas	.315** (n=233)	.733** (n=17)	.326** (n=250)
Total ACNEAE	.296** (n=474)	.460** (n=56)	.331** (N=530)

Nota. ** $p < .01$. En **negrita**: resultados significativos. n=Tamaño del grupo. N=Grupo total. El total de alumnos no corresponde con el total de la muestra debido a valores perdidos.

Los análisis muestran una correlación positiva en el grupo completo: ($r = .331$, $p < .01$). Aunque se trata de una correlación moderada, podemos afirmar que sí existe relación estadísticamente significativa entre el nivel de Metacompreensión y la ejecución de una tarea de Lectura Comprensiva. Al dividir al alumnado por sexo y ACNEAE vemos que las correlaciones son más altas en algunos grupos. En concreto, el grupo de alumnos (chicos) con ACNEAE tiende a rendir mejor en la prueba de Lectura Comprensiva cuanto más alto es su grado de Metacompreensión: ($r = .533$, $p < .01$). Lo mismo ocurre en el grupo de alumnas (chicas) con ACNEAE ($r = .733$, $p < .01$); en este caso la intensidad de la correlación es más fuerte.

- 2) Los alumnos con altas puntuaciones en la prueba de Lectura Comprensiva (TOTPROL) tenderán a obtener altas puntuaciones en Inteligencia Emocional (TOTEQI).

A continuación, se muestran los resultados en la Tabla 8. Los datos se presentan en grupos en función del sexo (chicos, chicas) y por tipo de alumnado (con o sin ACNEAE) y en grupo total.

Tabla 8. Correlaciones entre Lectura Comprensiva e Inteligencia Emocional

	No ACNEAE	SI ACNEAE	Total Sexo
Chicos	.054 (n=240)	.111 (n=39)	.091 (n=279)
Chicas	.100 (n=232)	.244 (n=17)	.094 (n=249)
Total NEE	.075 (n=473)	.086 (n=56)	.091* (N=529)

Nota. * $p < .05$. En **negrita**: resultados significativos. n: Tamaño del grupo. N=Grupo total. El total de alumnado no corresponde con el total de la muestra debido a valores perdidos

Los análisis muestran correlación positiva y estadísticamente significativa ($r = .091$, $p < .05$) entre ambas variables, siendo esta correlación muy baja.

3) Los alumnos que obtienen altas puntuaciones en Metacompreensión (TOTESC) tenderán a obtener altas puntuaciones en Inteligencia Emocional (TOTEQI).

Se presentan los resultados en la Tabla 9.

Tabla 9. Correlaciones entre Metacompreensión e Inteligencia Emocional

	No ACNEAE	SI ACNEAE	Total Sexo
Chicos	.303** (n=238)	.294 (n=39)	.324** (n=277)
Chicas	.248** (n=229)	-.041(n=17)	.230** (n=246)
Total ACNEAE	.288** (n=468)	.340* (n=56)	.302** (N=529)

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$. En **negrita**: resultados significativos. n: Tamaño del grupo. N=Grupo total. El total de alumnos no corresponde con el total de la muestra debido a valores perdidos.

Los análisis muestran una correlación positiva de ($r=.302$, $p<.01$) por tanto podemos afirmar que sí existe relación estadísticamente significativa. Se trata de una correlación moderada-baja en el grupo total del alumnado. Si se analizan los datos por grupos, distinguiendo el sexo y ACNEAE, se observa que en el grupo ACNEAE la correlación es algo más alta ($r=.340$, $p<.05$). También en el grupo de chicos esa correlación es un poco más alta ($r=.324$, $p<.01$). Cuando se correlacionan las dos variables dividiendo el grupo ACNEAE por sexo los resultados no son significativos.

Dado que la variable IE se compone de varias dimensiones, se va a repetir el análisis por dimensiones para tratar de localizar correlaciones más fuertes. Los resultados se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10. Correlaciones entre Metacomprensión y las dimensiones de la Inteligencia Emocional

	Grupo general	Chicos	Chicas	ACNEAE
Intrapersonal	.063	.041	.069	.076
Interpersonal	.202**	.240*	.087	.151
Manejo del estrés	.287**	.284**	.225**	.353**
Adaptabilidad	.244**	.286**	.236**	.282*
Estado de ánimo	.171**	.156**	.204**	.177
Impresión positiva	.028	.075	-.049	-.360**
Escala total	.302**	.324**	.230**	.340*

Nota. * $p<.05$ ** $p<.01$

En general, las correlaciones en el grupo de los chicos son más altas pero esta diferencia no llega a ser significativa ($p>.01$).

La escala de Impresión Positiva (IP) no correlaciona con la de Metacomprensión. Sin embargo, en el grupo ACNEAE sí existe correlación significativa.

- 4) Existirán diferencias significativas entre los sujetos en la variable Lectura Comprensiva (TOTPROL) en función del tipo de colegio al que pertenecen.**

Para comprobar si existen diferencias entre los grupos (tres grupos, dependiendo del tipo de colegio al que pertenece el alumnado: público, concertado o privado) se realiza un Análisis de Varianza (ANOVA). Los datos se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11. Diferencias en Lectura Comprensiva en función del tipo de colegio.

	Público		Privado		Concertado		<i>F</i>	η^2_*	1- β
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
PROLEC	4.43	2.20	4.80	2.35	4.04	2.26	5.489**	.02	.85

Nota. *M*: Media *DT*: Desviación típica ** $p < .01$. η^2_* : Tamaño del efecto 1- β : Potencia estadística. Los números en **negrita** indican diferencias significativas

1) Existirán diferencias significativas entre los sujetos en la variable Metacompreensión (TOTESC) en función del tipo de colegio al que pertenecen.

Las comparaciones por pares post-hoc se han realizado mediante el procedimiento de Tukey.

Las diferencias en Lectura Comprensiva sólo son significativas entre los colegios privados ($M=4.80$, $DT=2.35$) en comparación con los concertados ($M=4.04$, $DT=2.26$) ($I-J=.75$, $p < .01$). El resto de las diferencias no son significativas.

A continuación, se presenta la Tabla 12 donde se divide al alumnado por grupos en función del tipo de colegio al que pertenecen. La variable Metacompreensión se presenta con su puntuación total y también desglosada en los tres procesos que componen el constructo (Planificación, Supervisión y Evaluación).

Tabla 12. Diferencias en Metacomprensión en función del tipo de colegio.

	Público		Privado		Concertado		<i>F</i>	η^2_*	1- β
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Planificación	37.16	5.70	37.01	5.89	37.67	5.74	.65		
Supervisión	22.42	4.07	21.99	4.44	21.51	4.69	1.60		
Evaluación	19.40	3.11	18.88	3.22	20.13	3.11	7.51**	.03	.94
Total ESCOLA	78.95	10.89	77.86	11.34	79.30	10.89	.882		

Nota. *M*: Media *DT*: Desviación típica** $p < .01$. η^2_* : Tamaño del efecto 1- β : Potencia estadística. Los números en **negrita** indican diferencias significativas.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre el alumnado en la variable Metacomprensión en función del tipo de colegio al que pertenecen.

Las diferencias sólo aparecen en el proceso de Evaluación y son significativas entre los colegios concertados ($M=20.13$, $DT=3.11$) en comparación con los privados ($M=18.88$, $DT=3.22$) ($I-J=1.25$, $p < .001$). (Ver Figura 7)

2) Existirán diferencias significativas entre los sujetos en la variable Inteligencia Emocional (TOTEQI) en función del tipo de colegio al que pertenecen.

En la Tabla 13 se presentan los datos desglosados por dimensiones que componen el constructo de IE y el alumnado agrupado en función del tipo de colegio al que pertenecen ($F_{2,532}=1.25$, $p < .05$)

Aunque no existen diferencias significativas en la puntuación total de IE ($p < .05$) sí se ven diferencias al analizar los datos por dimensiones. En la dimensión Intrapersonal las diferencias son significativas entre los colegios privados ($M=14.82$, $DT=4.02$) en comparación con los públicos ($M=13.66$, $DT=3.93$) ($I-J=1.16$, $p < .05$). Esta diferencia es estadísticamente significativa, aunque no se trata de una diferencia grande.

Las diferencias en la escala de Estado de Ánimo son significativas entre los colegios concertados ($M=47.47$, $DT=5.57$) en comparación con los públicos ($M=44.99$, $DT=6.33$) ($I-J=-2.48$, $p < .01$); y entre los privados ($M=47.86$, $DT=5.97$) en comparación con los públicos ($M=44.99$, $DT=6.33$) ($I-J=-2.88$, $p < .001$).

Tabla 13. Diferencias en Inteligencia Emocional en función del tipo de colegio.

	Público		Privado		Concertado		<i>F</i>	η^2_*	1- β
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Intrapersonal	13.66	3.93	14.82	4.02	14.52	3.86	3.72*	.01	.68
Interpersonal	38.95	4.83	39.06	4.91	38.74	4.29	.23		
Manejo del estrés	34.02	6.01	33.75	6.15	33.66	5.08	.15		
Adaptabilidad	27.65	4.38	28.92	4.77	28.82	4.54	3.60*	.01	.67
Estado de ánimo	44.99	6.33	47.86	5.97	47.47	5.57	10.73***	.04	.99
Impresión positiva	15.35	1.85	15.60	2.18	15.32	1.85	1.07		
Inteligencia emocional	114.29	13.50	116.55	13.66	115.74	12.34	1.25		

Nota. *M*: Media *DT*: Desviación típica * $p < .05$, *** $p < .001$ η^2_* : Tamaño del efecto 1- β : Potencia estadística. Los números en **negrita** indican diferencias significativas.

Las diferencias en la escala de Adaptabilidad son significativas entre los colegios privados ($M=28.92$, $DT=4.77$) en comparación con los concertados ($M=28.82$, $DT=4.54$) ($I-J=1.26$, $p < .05$). (Ver Figura 10). El resto de diferencias no son significativas.

7a) Existirá relación entre el conocimiento que tiene el profesorado sobre el proceso lector de su alumnado y las puntuaciones que obtienen en Metacomprensión y sus procesos, de manera que, a medida que aumenta el conocimiento del profesorado tenderá a aumentar la puntuación del alumnado en Metacomprensión.

El conocimiento del profesorado sobre el proceso lector del alumnado se ha tomado del ítem 10 del Cuestionario del Tutor (“*Creo que va a realizar la tarea de Lectura Comprensiva: muy bien, bien, regular, mal o muy mal*”).

En la Tabla 14, se presentan las correlaciones entre el ítem 10 y la Metacomprensión y sus procesos en todos los grupos: chicos, chicas, grupo ACNEAE y grupo total de alumnado.

Los resultados evidencian que existe relación entre el conocimiento que el profesorado posee del proceso lector de su alumnado y la puntuación que obtiene cada alumno en Metacomprensión y sus procesos.

Tabla 14. Relación entre el conocimiento del profesor/tutor y el nivel de Metacompreensión de cada uno de ellos.

	Grupo total	Chicos	Chicas	ACNEAE
Planificación	.375**	.419**	.267**	.415**
Supervisión	.313**	.327**	.253**	.400**
Evaluación	.418**	.418**	.391**	.578**
Puntuación total	.432**	.465**	.349**	.532**
<i>Nota. **p<.01</i>				

Una vez demostrada la intensidad de las relaciones que existen entre las dos variables se va a realizar un Análisis de Regresión Lineal Simple para explorar el rol predictivo de esta variable.

7b) El conocimiento del profesor sobre el proceso lector del alumnado tendrá capacidad predictiva sobre el rendimiento en Metacompreensión y sus procesos.

Los resultados muestran que el profesorado de este estudio posee un conocimiento bastante preciso sobre el proceso lector de cada uno de sus alumnos y alumnas.

En la Tabla 15 se presentan los datos de las correlaciones en el grupo de chicos.

La capacidad predictiva sobre el rendimiento de los chicos en el proceso de Planificación es de un 5%; en el proceso de Supervisión es de un 4% aproximadamente y en el de Evaluación de un 7%. La capacidad predictiva de la Metacompreensión es de un 7.1%.

En la Tabla 16 se presentan los datos de las correlaciones en el grupo de niñas con la Metacompreensión y sus procesos.

Tabla 15. Predicción del profesorado sobre el grado de Metacompreensión y sus procesos en cada alumno. Grupo chicos.

Grupo chicos	<i>B</i>	Error típico	β	R^2_{aj}
Planificación	32.271***	1.026	.227***	.052***
Tutor	1.404***	.362		
Supervisión	18.896***	.755	.187***	.035***
Tutor	.845***	.266		
Evaluación	16.676***	.545	.263***	.069***
Tutor	.873***	.192		
Puntuación total	67.839***	1.925	.266**	.071**
Tutor	3.119**	.679		

Nota. ***p<.001 Primera fila: ordenada en el origen B: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

Tabla 16. Predicción del profesorado sobre el grado de Metacompreensión y sus procesos en cada alumno. Grupo Chicas.

Grupo chicas	<i>B</i>	Error típico	β	R^2_{aj}
Planificación	35.836***	.910	.206***	.042***
Tutor	1.006***	.304		
Supervisión	20.400***	.751	.215**	.046**
Tutor	.870**	.250		
Evaluación	17.337***	.529	.305***	.093***
Tutor	.891***	.176		
Puntuación total	73.583***	1.816	.278**	.077**
Tutor	2.762**	.607		

Nota. ***p<.001 Primera fila: ordenada en el origen B: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

La capacidad predictiva sobre el rendimiento de las chicas en el proceso de Planificación es de un 4,2%, en el proceso de Supervisión es de un 4,6% aproximadamente y en el de Evaluación de un 9,3%. La capacidad predictiva de la Metacompreensión es de un 7,7%.

En la Tabla 17, se presentan los datos de las correlaciones en el grupo ACNEAE.

Tabla 17. Predicción del profesorado sobre el grado de Metacompreensión y sus procesos en cada alumno. Grupo ACNEAE.

Grupo ACNEAE	<i>B</i>	Error típico	β	R^2_{aj}
Planificación	30.194***	2.141	.324***	.105***
Tutor	2.245***	.892		
Supervisión	17.372***	1.266	.362***	.131***
Tutor	1.505***	.527		
Evaluación	15.273***	1.308	.336***	.113***
Tutor	1.429***	.544		
Puntuación total	62.839***	3.943	.394***	.156***
Tutor	5.179***	1.642		

Nota. *** $p < .001$ Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

La capacidad predictiva sobre el rendimiento del alumnado con ACNEAE en el proceso de Planificación es de más de un 10%; en el proceso de Supervisión es de más de un 13% y en el proceso de Evaluación de un 11%. La capacidad predictiva de la Metacompreensión es de, aproximadamente, un 16%.

8a) Existirá relación entre el conocimiento del profesorado sobre el proceso lector de su alumnado y el rendimiento en la tarea de Lectura Comprensiva de cada uno de ellos, de manera que, a medida que aumenta

el conocimiento del profesorado tenderá a aumentar la puntuación del alumnado en la tarea.

Para realizar este análisis se han tomado las puntuaciones de la tarea de Lectura Comprensiva realizada por el alumnado y la pregunta 10 del Cuestionario del tutor sobre cada alumno (*Creo que va a realizar la tarea de lectura comprensiva: muy bien, bien, regular, mal o muy mal*).

Se han realizado los análisis en el grupo total y separando al alumnado por sexo y ACNEAE.

La tabla 18 presenta los datos de la correlación entre ambas variables.

Tabla 18. Existirá relación entre el conocimiento del profesor y el rendimiento en una tarea de lectura comprensiva de cada uno de ellos.				
	Grupo total	Chicos	Chicas	ACNEAE
PROLEC	.316**	.368**	.270**	.432**

Nota. ** $p < .01$

Una vez demostrada la correlación entre las variables se realiza un Análisis de Regresión Lineal Simple para determinar si el conocimiento que el profesor tiene sobre el proceso lector de su alumnado predice el rendimiento en la tarea de Lectura Comprensiva.

8b) El conocimiento del profesor sobre el proceso lector de su alumnado tendrá capacidad predictiva sobre el rendimiento del alumnado en una tarea de Lectura Comprensiva.

La Tabla 19 muestra los resultados del análisis en el grupo total de alumnado.

En este grupo, la capacidad predictiva es de un 10%. Repetimos el análisis dividiendo al grupo total en función del sexo y ACNEAE.

Tabla 19. Predicción del profesor sobre el rendimiento del alumnado en la tarea de Lectura Comprensiva Grupo total.

Grupo Total	<i>B</i>	Error típico	β	R^2_{aj}
PROLEC	2.556***	.267	.316***	.100***
Tutor	.703***	.091		

Nota. ** $p < .01$ Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

En la Tabla 20, se presentan los datos del grupo de chicos.

Tabla 20. Predicción del profesor sobre el rendimiento del alumnado en la tarea de Lectura Comprensiva. Grupo chicos.

Grupo Chicos	<i>B</i>	Error típico	β	R^2_{aj}
PROLEC	2.259***	.366	.368***	.135***
Tutor	.852***	.129		

Nota. ** $p < .01$ Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado.

La capacidad predictiva aumenta con respecto a la del grupo completo. En este caso es de un 13.5%.

En la Tabla 21 se presentan los datos del grupo de chicas.

En el grupo de chicas la capacidad predictiva es baja, siendo ésta de un 7.3%.

Tabla 21. Predicción del profesor sobre el rendimiento del alumnado en la tarea de Lectura Comprensiva. Grupo chicas.

Grupo chicas	<i>B</i>	Error típico	β	R^2_{aj}
PROLEC	2.810***	.390	.270***	.073***
Tutor	.575***	.130		

Nota. ** $p < .01$ Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

La Tabla 22 muestra los datos del grupo de alumnado ACNEAE.

En este grupo de alumnado aumenta considerablemente la capacidad predictiva llegando a ser de casi un 19%.

Tabla 22. Predicción del profesor sobre el rendimiento del alumnado en la tarea de Lectura Comprensiva. Grupo ACNEAE.

Grupo ACNEAE	B	Error típico	β	R^2_{aj}
PROLEC	1.120	.662	.432**	.187**
Tutor	.970**	.276		

Nota. ** $p < .01$ Primera fila: ordenada en el origen B: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

9) La Metacomprensión unida a la Inteligencia Emocional predecirán un mayor rendimiento en la prueba de Lectura Comprensiva.

Para contrastar esta hipótesis se ha realizado un Análisis de Regresión Lineal Múltiple con las variables centrales del estudio: Metacomprensión, Comprensión Lectora e Inteligencia Emocional.

Primero, se presentan los datos del análisis con el grupo total de alumnado en la Tabla 23.

Tabla 23. Regresión múltiple. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo total.

Grupo total	<i>B</i>	Error típico	β	R^2 corregido acumulado
Rendimiento PROLEC	-.592	.926		
Metacomprensión	.066***	.009	.328***	.105***
Inteligencia emocional	-.001	.007	-.006	--

Nota. *** $p < .001$. Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

En un primer paso, en el que se relaciona Metacomprensión y Comprensión Lectora, el modelo es predictivo. La Metacomprensión es capaz de predecir el 10.5% del rendimiento en Comprensión Lectora.

En el segundo paso, se añadió la variable IE y los resultados no cambiaron, lo que indica que la IE no está actuando como variable mediadora.

Si se divide el grupo por sexo y se repite el análisis, los resultados obtenidos son los siguientes. En la Tabla 24, se presentan los datos del grupo de chicos.

Tabla 24. Regresión múltiple. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo chicos.

Grupo chicos	<i>B</i>	Error típico	β	R^2 corregido acumulado
Lectura Comprensiva	-.500	1.213		
Metacomprensión	.072***	.012	.363***	.122***
Inteligencia emocional	-.004	.010	-.026	--

Nota. *** $p < .001$. Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

En el grupo de chicos, el modelo también es predictivo. La Metacomprensión es capaz de predecir el 12.2% del rendimiento en Lectura Comprensiva. La IE tampoco actúa como mediadora.

En la Tabla 25, se presentan los resultados del grupo de chicas.

Tabla 25. Regresión múltiple. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo chicas.

Grupo chicas	<i>B</i>	Error típico	β	R^2 corregido acumulado
Lectura Comprensiva	-1.719	1.493		
Metacomprensión	.069***	.013	.321***	.103***
Inteligencia emocional	.005	.011	.026	--

Nota. *** $p < .001$. Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

En el grupo de chicas, el modelo es predictivo. La Metacomprensión es capaz de predecir el 10.3% del rendimiento en Lectura Comprensiva. La IE

tampoco actúa como mediadora.

A continuación, se analizan los datos en el grupo ACNEAE. Los resultados se presentan en la Tabla 26.

Tabla 26. Regresión múltiple. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacompreensión. Grupo ACNEAE.

Grupo ACNEAE	<i>B</i>	Error típico	β	R^2 corregido acumulado
Lectura Comprensiva	-1.505	2.358		
Metacompreensión	.083***	.022	.487***	.197***
Inteligencia emocional	-.013	.021	-.080	--

Nota. *** $p < .001$. Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

En este grupo de alumnado la capacidad de predecir la Comprensión Lectora a través de la Metacompreensión es casi del 20% (aproximadamente el doble que en el grupo general).

Para conocer qué procesos dentro de la Metacompreensión y qué dimensiones de la Inteligencia Emocional son más relevantes en la predicción de la Comprensión Lectora, se repite el Análisis de Regresión desglosado por componentes.

En la Tabla 27 se presentan los datos del grupo general de alumnado.

Las dimensiones Planificación y Evaluación (procesos de la Metacompreensión) son predictores de la Comprensión Lectora. Explicarían un 10.9% de la varianza.

Asimismo, la dimensión Adaptabilidad se muestra como predictora, aumentando este porcentaje hasta alcanzar un 11.4%.

A continuación, se realiza el mismo análisis separando al alumnado por sexo.

En la tabla 28, se presentan los resultados del grupo de chicos.

Tabla 27. Regresión múltiple por bloques. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo total.

Grupo total	<i>B</i>	Error típico	β	R^2 corregido acumulado
Bloque 1	-.712	1.040		.109***
Planificación	.074***	.022	.188***	
Supervisión	.014	.027	.027	
Evaluación	.119***	.035	.168***	
Bloque 2				.114*
Intrapersonal	-.032	.025	-.055	
Interpersonal	-.016	.026	-.033	
Manejo del estrés	-.006	.018	-.015	
Adaptabilidad	.066*	.026	.134*	
Estado de ánimo	-.017	.018	-.044	

Nota. *** $p < .001$ * $p < .05$. Primera fila: ordenada en el origen B: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

Los resultados en el grupo de los chicos son bastante similares a los del grupo total. Así pues, los resultados en la prueba de Lectura Comprensiva están explicados en un 13.2% por los procesos de Planificación y Evaluación.

En la Tabla 29, se presentan los resultados del análisis con el grupo de las chicas.

En el grupo de las chicas, también los procesos de Planificación y Evaluación son predictores del rendimiento en la Comprensión Lectora. Además, la dimensión Adaptabilidad también está actuando como predictora, aunque se trata de un porcentaje bajo.

Por último, se ha realizado el análisis con el grupo ACNEAE. Los resultados se presentan en la Tabla 30.

Tabla 28. Regresión múltiple por bloques. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo chicos.

Grupo chicos	<i>B</i>	Error típico	β	R^2 corregido acumulado
Bloque 1	-.358	1.387		.132***
Planificación	.082**	.029	.218**	
Supervisión	.025	.038	.048	
Evaluación	.103*	.046	.148*	
Bloque 2				.140
Intrapersonal	-.035	.036	-.060	
Interpersonal	-.017	.037	-.035	
Manejo del estrés	.014	.023	.039	
Adaptabilidad	.035	.036	.072	
Estado de ánimo	-.020	.023	-.056	

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$. Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

El paquete de variables de Metacomprensión explicaría un 17% de la variabilidad del rendimiento en la prueba de Lectura Comprensiva. Al incluir la IE, la variabilidad pasa a ser casi del 28% y las variables predictoras son todas dimensiones de la IE y las de Metacomprensión dejan de tener capacidad predictora. La dimensión Interpersonal de la IE tiene una relación negativa. Sin embargo, la dimensión Estado de Ánimo se relaciona con el rendimiento en Comprensión Lectora, pero en este caso la relación es positiva.

Tabla 29. Regresión múltiple por bloques. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacomprensión. Grupo chicas.

Grupo chicas	<i>B</i>	Error típico	β	R^2 corregido acumulado
Bloque 1	-1.610	1.686		.106***
Planificación	.077*	.035	.177*	
Supervisión	.005	.040	.010	
Evaluación	.147**	.055	.202**	
Bloque 2				.111*
Intrapersonal	-.024	.037	-.043	
Interpersonal	.008	.037	.017	
Manejo del estrés	-.030	.028	-.069	
Adaptabilidad	.079*	.040	.159*	
Estado de ánimo	-.025	.030	-.060	

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$. Primera fila: ordenada en el origen *B*: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

Como análisis complementario, en la Tabla 31 se muestran los datos de este estudio comparados con los del estudio de validación del instrumento en la población española (Ferrándiz et al., 2012)

Se observan diferencias significativas entre los datos del estudio de baremación y los del presente estudio en las dimensiones Interpersonal, Manejo del Estrés y la puntuación Total de la IE.

Tabla 30. Regresión múltiple por bloques. Predicción del rendimiento en Lectura Comprensiva a partir de la Inteligencia Emocional y la Metacompreensión. Grupo ACNEAE.

Grupo ACNEAE	B	Error típico	β	R ² corregido acumulado
Bloque 1	-3.129	2.455		.168
Planificación	.055	.058	.168	
Supervisión	.077	.082	.143	
Evaluación	.060	.80	.113	
Bloque 2				.278*
Intrapersonal	-.072	.069	-.138	
Interpersonal	-.215*	.080	-.490*	
Manejo del estrés	.079	.050	.231	
Adaptabilidad	.025	.080	.053	
Estado de ánimo	.167**	.055	.499**	

Nota. **p<.01; *p<.05. Primera fila: ordenada en el origen B: Peso de la variable en puntuaciones directas. β : Coeficiente beta tipificado

Tabla 31. Estadísticos descriptivos y comparación con la población de baremación.

	Presente estudio		Población		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Intrapersonal	14.43	3.97	14.33	3.39	.564
Interpersonal	38.93	4.70	38.37	4.93	2.754**
Manejo del Estrés	33.79	5.79	32.43	6.37	5.422***
Adaptabilidad	28.56	4.62	28.59	4.90	-.129
Estado de ánimo	47.00	6.01	46.57	5.79	1.64
Total	115.72	13.229	113.73	13.41	3.457**

Nota. *M*: Media *DT*: Desviación típica **p<.01, ***p<.001. Los números en **negrita** indican diferencias significativas. Datos extraídos de Ferrándiz et al. (2012).

CAPÍTULO 8

Conclusiones y discusión

1. Conclusiones y discusión

- **Diferencias en Inteligencia Emocional en función del sexo.**

Como punto de partida del estudio se trató de comprobar si las diferencias en IE en función del sexo se mantenían en esta muestra, tal y como se había puesto de manifiesto en investigaciones previas (Bar-On, 1997, Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 2003; Ferrándiz et al., 2012). En este estudio los resultados muestran diferencias significativas en las dimensiones Interpersonal, Manejo del estrés y puntuación Total de IE a favor de las chicas. Bar-On (2006) no encontró diferencias entre sexos en la puntuación total de IES sin embargo sí encontró diferencias en algunas dimensiones, por ejemplo, en las habilidades interpersonales, tal y como se ha mostrado en este estudio. Este autor encontró que los hombres se muestran con más habilidades intrapersonales, son mejores manejando el estrés (dato que difiere con nuestros resultados) y tienen más capacidad de adaptación que las mujeres. Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011) también encontraron que las chicas puntuaban más alto que los chicos en la escala de IES, pero en este caso medida con el *TEIQue- CF*.

Dichas diferencias resultan de interés en este estudio, por ello se procedió a segmentar la muestra por sexo en los análisis de cada hipótesis.

- **Relación entre Metacomprensión, Inteligencia Emocional y Lectura Comprensiva.**

Uno de los objetivos generales de la investigación consistió en determinar la relación entre Metacomprensión, IE y Lectura Comprensiva en el alumnado de 5º y 6º de E.P. A continuación, se presentan los resultados de estas relaciones.

En cuanto a la relación entre las variables Metacomprensión y Lectura Comprensiva (Ver Hipótesis 1), los análisis han mostrado una correlación positiva estadísticamente significativa entre dichas variables, tal y como se ha manifestado en investigaciones anteriores (Baker y Brown, 1984; Guerra et al. 2014; Jacobs y Paris, 1987; Mateos, 2001; Mokhtari y Reichard, 2002; Pintrich, 2002, entre otros)

Los resultados son congruentes con los hallados por Paris y Jacobs, (1984) en una muestra de alumnado norteamericana de la misma edad.

Al separar al alumnado por sexo y ACNEAE se observa que las correlaciones se intensifican en algunos de los grupos. Concretamente, los grupos de ACNEAE tienden a rendir mejor en la prueba de lectura comprensiva cuanto más alto es su grado de metacomprensión. Por tanto, podemos afirmar que altos niveles de metacomprensión se relacionan con mejores resultados en tareas de lectura comprensiva. Estos resultados son consistentes con los arrojados por otras investigaciones similares (Handel et al., 2014). Dado que el alumnado de este grupo presenta dificultades muy diversas (déficit de atención, dificultades del lenguaje, lengua materna diferente al castellano, sordera, etc.) no estamos en disposición de sacar conclusiones más concretas.

Los resultados descritos sobre la correlación entre metacomprensión y comprensión lectora son consistentes con los resultados de otros estudios similares (Garner, 1987; Jacobs y Paris, 1987; Jiménez, 2004; Ochoa y Aragón, 2005; Paris y Jacobs, 1984). Se confirma de esta manera lo que habían concluido Baker y Brown (1984); Brown (1980); sobre la hipotética relación entre la metacognición en tareas de lectura comprensiva y la ejecución de la misma.

En cuanto a la relación entre la IE y la Lectura Comprensiva (Ver Hipótesis 2), los resultados obtenidos ponen de manifiesto una correlación estadísticamente significativa, aunque se trata de un valor bajo. Esta baja correlación entre las variables puede deberse a una posible homogeneidad de la muestra, es decir, que la muestra presente puntuaciones muy homogéneas en alguna de las variables que se están midiendo.

Un estudio similar es el de Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011), que estudiaron la relación entre la IE medida con el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Child Form (TEIQue-CF)* y el desempeño en tareas de lectura, tomando las puntuaciones del *Standard Assessment Test (SAT)* en una muestra de alumnos de 3 a 6 años pertenecientes a tres colegios británicos. En este estudio, también había un subgrupo ACNEAE que puntuaron más bajo en IE que los alumnos sin estas características. No se evidencia una correlación significativa entre ambas variables. Estos resultados de la están alineados con los de estudios similares que señalan la importancia de la IE en el ámbito académico (Bar-On, 2003; Ferrándiz et al., 2012, Fernández Berrocal y Extremera, 2002).

En cuanto a la relación que se hipotetizaba que existiría entre la metacompreensión y la IE (Ver Hipótesis 3), se confirma que la correlación es positiva y estadísticamente significativa. Se trata de una correlación baja, lo que resulta congruente debido a que una de las variables está relacionada con las emociones (IE) y la otra es una variable cognitiva (Metacompreensión). Al analizar los datos por grupos, diferenciando al alumnado por sexo y ACNEAE o no, se observa que en el grupo de chicos esa correlación es algo más elevada ($r=.324$, $p<.01$). También en el grupo de ACNEAE la correlación es más alta ($r=.340$, $p<.05$). Al relacionar las dos variables diferenciando el sexo en el grupo de ACNEAE los resultados no muestran significatividad, posiblemente debido a los tamaños muestrales (chicos $n=39$ y chicas $n=17$). En el resto de los grupos las correlaciones son significativas, aunque bajas.

Al realizar las correlaciones por dimensiones, éstas aumentan en el grupo de los chicos sin llegar a ser significativas. Es relevante la ausencia de correlación de la dimensión Impresión Positiva (IP) con la Metacompreensión. Este resultado podría indicarnos que no hay un grado alto de deseabilidad social en el grupo general. Sin embargo, la fiabilidad de esta escala es baja, lo que indica que la dimensión no está evaluada con precisión y, por ello, se debe interpretar con cautela esta falta de correlación. En el grupo de ACNEAE sí existe correlación positiva y significativa. Esto podría explicarse por un deseo en este grupo de alumnado de mostrar una imagen de sí mismos que no es real, pues son conscientes de sus carencias. Es posible que este grupo de alumnado tienda a manipular su imagen porque no quiera desencajar en el grupo clase y verse diferentes al resto de compañeros sin dificultades. De la misma manera se interpreta con prudencia este resultado.

- **Exploración de diferencias en Lectura Comprensiva, Metacompreensión, e Inteligencia Emocional en función del tipo de colegio.**

Otro objetivo secundario de la presente investigación consistía en determinar si los niveles de Metacompreensión, Lectura Comprensiva e IE eran diferentes en función de tipo de colegio al que pertenecía el alumnado. A continuación, se detallan los resultados por dimensiones.

- **Diferencias en Lectura Comprensiva en función del tipo de colegio.**

En cuanto a las diferencias en la variable Lectura Comprensiva (Ver Hipótesis 4), los datos reflejan que los colegios concertados son los que tienen las medias más bajas (Ver Anexo VIII). Este dato podría estar explicado por terceras variables no controladas en este estudio (recursos socioeconómicos, nivel sociocultural, etc.). Uno de los dos centros concertados se encuentra ubicado en una zona de Madrid con un nivel sociocultural bajo. Podría ocurrir que esas familias tuvieran escaso acceso a la lectura debido a unas tradiciones culturales en las que prevalecen valores más orientados a la familia y el trabajo y no tanto al ámbito académico. En cuanto al otro colegio concertado, se trata de un centro con 4 años de existencia en el momento de la recogida de datos. Por su corto recorrido es un centro con un proyecto educativo y curricular poco consolidado. Además, el alumnado que participó en el estudio provenía de centros diversos antes de pertenecer a este centro y como máximo ha cursado 4 cursos escolares en él. Por tanto, no se puede decir que sean alumnos propiamente formados en ese centro y, consecuentemente, sacar conclusiones muy fiables. Por el contrario, los dos colegios privados son centros con más de 25 años de recorrido cuya trayectoria y modelo pedagógico están completamente consolidados.

- **Diferencias en Metacompreensión en función del tipo de colegio.**

En lo referente a la Metacompreensión (Ver Hipótesis 5), no existen diferencias significativas entre el alumnado de los diferentes tipos de colegio. Las diferencias significativas aparecen solamente en la dimensión de *Evaluación* a favor de los colegios concertados en comparación con los privados (Ver Anexo IX).

- **Diferencias en Inteligencia Emocional en función del tipo de colegio.**

En cuanto a la IE (Ver Hipótesis 6), los resultados referidos a la puntuación total no revelan diferencias significativas en función del colegio al que pertenecen. Al realizar los análisis por dimensiones se observaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Intrapersonal a favor de los colegios privados con respecto a los públicos, aunque esta diferencia no es grande. La diferencia podría explicarse por un trabajo específico de habilidades sociales e inteligencia emocional que han podido recibir los alumnos de los

colegios privados por ser un tema incluido en sus Planes de Acción Tutorial. (Ver Anexo X)

En la dimensión de Estado de Ánimo las diferencias son significativas a favor de los colegios concertados en comparación con los públicos; y entre los privados en comparación con los públicos (Ver Anexo XI). El hecho de que el alumnado de los colegios concertados y privados puntúe más alto en esta escala puede estar explicada por variables no controladas en este estudio (el día a de la semana en la que se realizó el cuestionario, la época del año, la hora del día...). Recordemos que el Estado de Ánimo no es IE en sí mismo, sino el ser consciente de ello. Por eso esta subescala no forma parte de la puntuación total de IE.

Las diferencias en la escala de Adaptabilidad son significativas entre los colegios privados en comparación con los concertados a favor de los primeros (Ver Anexo XII). Esta dimensión se refiere a manejo del cambio y resolución de problemas. Una posible explicación es que los alumnos de los centros privados se vean con más capacidad resolutoria ante situaciones difíciles y problemas que los alumnos de los colegios concertados.

En las dimensiones anteriormente comentadas los colegios públicos obtienen puntuaciones significativamente más bajas.

- Exploración del conocimiento que tiene el profesorado sobre el proceso lector de su alumnado y su capacidad predictiva.

Con respecto al objetivo que trata de explorar el conocimiento que tiene el profesorado sobre el nivel de Metacomprensión (Ver Hipótesis 7a) y de Comprensión Lectora de su alumnado (Ver Hipótesis 8a) queda demostrado que es bastante preciso.

Tras observar que las correlaciones entre las variables eran de intensidad media, se realizó un Análisis de Regresión Simple para determinar si el conocimiento del profesor sobre su alumnado era capaz de predecir el rendimiento en metacomprensión (Ver Hipótesis 7b). Los resultados revelaron que el profesorado es capaz de predecir el nivel de metacomprensión de su alumnado en un 16%. Si además, desglosamos la metacomprensión en sus tres procesos (planificación, supervisión y evaluación) se observa que la capacidad de predicción del proceso de Planificación es algo más del 10%; del proceso de Supervisión un

13% y del de la Evaluación un 11%. El hecho de que la Planificación sea el proceso menos predecible puede ser debido a que es un proceso menos observable externamente por el profesor. La conducta supervisora y evaluadora podría ser más fácilmente perceptible al profesor/a por las conductas observables en el alumnado.

Es importante señalar que las correlaciones, por lo general, precisan que las dos variables sean generadas por el mismo sujeto. En esta sección, las correlaciones analizadas pueden verse afectadas por el hecho de que las puntuaciones provienen de observadores diferentes: por un lado, el propio alumnado y por otro el profesor. En cuanto a la predicción del profesor sobre cómo va a realizar la tarea de Lectura Comprensiva cada alumno/a (Ver Hipótesis 8b), los datos muestran que el conocimiento del profesor sobre cada uno de ellos es capaz de predecir su rendimiento en la tarea. En el grupo total de alumnado es de un 10% pero al separarlos por sexo y ACNEAE este índice varía siendo de un 13.5% en los chicos, un 7.3% en las chicas y de casi un 19% en el alumnado que presenta ACNEAE. Esta diferencia importante a favor de este grupo sugiere que el profesor tiene un conocimiento muy preciso de la capacidad de metacompreensión del alumnado y de cómo realiza las tareas de comprensión lectora cada uno de ellos quizá debido a que el profesorado dedica más tiempo a conocer cómo aprenden cada uno de ellos para poder ajustar mejor la respuesta educativa a sus necesidades.

- Exploración de la capacidad predictora de la Metacompreensión e Inteligencia Emocional sobre la Lectura Comprensiva.

Para finalizar con los objetivos del estudio, se realiza un Análisis de Regresión Lineal Múltiple que determinará la capacidad de predicción de las variables Metacompreensión e IE sobre la Comprensión Lectora (Ver Hipótesis 9).

En el primer paso del análisis, la capacidad predictora de la metacompreensión es de un 10%. Este porcentaje no es más alto porque están incidiendo variables no controladas como la memoria, metamemoria y la velocidad de procesamiento de la información, entre otras. Al incorporar la IE en el segundo paso los datos no varían, lo que indica que esta última variable no está actuando como mediadora.

Al dividir al alumnado por grupos se observa que en el grupo de chicos la metacompreensión explica un 12% de la varianza del rendimiento en la prueba de comprensión lectora. En el caso de las chicas es de un 10%.

Los análisis en el grupo de alumnado con ACNEAE muestran unos resultados relevantes. En este grupo de alumnos la capacidad de predecir la comprensión lectora a través de la metacompreensión es casi del 20% (aproximadamente el doble que en el grupo general). Esto pone de manifiesto la importancia de trabajar la metacompreensión con todo el alumnado, pero en especial con aquellos que presentan alguna necesidad especial de apoyo educativo.

Para conocer qué procesos de la metacompreensión y qué dimensiones de la IE son más relevantes en la predicción de la comprensión lectora, se repite el Análisis de Regresión desglosado por componentes. Los resultados muestran que las dimensiones Planificación y Evaluación (procesos de la Metacompreensión) son predictoras de la comprensión lectora. Explicarían un 10.9% de la varianza.

Es posible que la variable tiempo esté incidiendo en los resultados, dado que el alumnado disponía de 15 minutos para leer el texto y podrían haber decidido que supervisar su grado de comprensión les haría "perder tiempo".

Asimismo, la dimensión Adaptabilidad es predictora de la comprensión lectora, aumentando el índice hasta alcanzar un 11.4%.

Al dividir el grupo general por sexo y ACNEAE los resultados en los chicos son muy similares a los del grupo total (13%). En el grupo de chicas, los procesos de Planificación y Evaluación explican un 10% de la comprensión. Además, la dimensión Adaptabilidad también está actuando como predictora, aunque se trata de un porcentaje bajo. Por esto, se puede afirmar que es una variable relacionada con el rendimiento en la tarea de comprensión, aunque no es capaz de predecirla.

En el grupo ACNEAE, el paquete de variables de metacompreensión explicaría un 17% de la variabilidad del rendimiento en la prueba de comprensión. Al incluir la IE, la variabilidad pasa a ser casi del 28% y las variables predictoras son todas dimensiones de la IE, dejando de tener capacidad predictora los procesos de la metacompreensión. Concretamente, la dimensión Interpersonal tiene una relación negativa, lo que indica que los alumnos con mayor puntuación en habilidades interpersonales muestran menor rendimiento en la tarea de comprensión. Una posible explicación a esta relación negativa podría ser que las habilidades interpersonales no estén relacionadas directamente con la tarea de comprensión lectora, fundamentalmente individual e intrínsecamente cognitiva. En cuanto a la dimensión Estado de ánimo, se observa la relación positiva con el rendimiento en comprensión.

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de trabajar la metacompreensión en este grupo de alumnado a la vez que se trabaja la comprensión lectora. Además, es importante poner en relieve que en este tipo de alumnado el aspecto emocional influye especialmente en su rendimiento académico. Por ello, trabajar las habilidades emocionales en este grupo es un objetivo clave.

- **Exploración de las diferencias entre el grupo de alumnado con alguna necesidad especial de apoyo educativo y el grupo que no las presenta.**

En este estudio se ha puesto de manifiesto que el grupo ACNEAE puntúa más bajo en las tres variables principales de este estudio. Estos hallazgos son consistentes con los del estudio de Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011), que encontraron diferencias en las puntuaciones de IE (medido con el *TEIQue-CF*) entre el grupo de ACNEAE (grupo heterogéneo compuesto por alumnado de diversas etnias, diversa trayectoria escolar, dificultades de comportamiento, dificultades de aprendizaje, etc.) y el resto de alumnado. Como ya señalábamos anteriormente, no se puede sacar conclusiones dado que el tipo de dificultades y necesidades que presenta este grupo de alumnado son muy diversas y hay otras variables no controladas que pueden estar influyendo en los resultados.

- **Exploración de las diferencias en Inteligencia Emocional entre el grupo participante con el grupo de baremación del instrumento *EQ-i-YV*.**

En cuanto a la comparación de los datos de este estudio y los de la población de baremación del instrumento *EQ-i-YV* (Ferrándiz et al., 2012) encontramos diferencias significativas en las dimensiones Interpersonal, Manejo del estrés y Puntuación Total, siendo las puntuaciones de nuestro estudio más altas.

Para concluir, y a modo de recapitulación, se presenta la Tabla 32, con un resumen de la verificación de hipótesis con la finalidad de obtener una visión más rápida y esquemática de los resultados.

Tabla 32. Resumen hipótesis.

Resumen de hipótesis		
Hipótesis	Contenido	¿Se verifica la hipótesis?
Hipótesis 1	Los alumnos con mayor grado de Metacomprensión tenderán a obtener mejores resultados en la prueba de Lectura Comprensiva	✓
Hipótesis 2	Los alumnos con altas puntuaciones en Inteligencia Emocional tenderán a obtener altas puntuaciones en Lectura Comprensiva	✓
Hipótesis 3	Los alumnos que obtienen altas puntuaciones en Metacomprensión tenderán a obtener altas puntuaciones en Inteligencia Emocional.	✓
Hipótesis 4	Existirán diferencias significativas en la variable Lectura Comprensiva en función del tipo de colegio al que pertenecen.	✓
Hipótesis 5	Existirán diferencias significativas en la variable Metacomprensión en función del tipo de colegio al que pertenecen.	X
Hipótesis 6	Existirán diferencias significativas en la variable Inteligencia Emocional y sus dimensiones en función del tipo de colegio al que pertenecen.	✓
Hipótesis 7a	Existirá relación entre el conocimiento que tiene el profesorado sobre el proceso lector de su alumnado y las puntuaciones que obtienen en Metacomprensión y sus procesos, de manera que, a medida que aumenta el conocimiento del profesorado tenderá a aumentar la puntuación del alumnado en Metacomprensión.	✓
Hipótesis 7b	El conocimiento del profesorado sobre el proceso lector del alumnado tendrá capacidad predictiva sobre el rendimiento en Metacomprensión y sus procesos.	✓
Hipótesis 8a	Existirá relación entre el conocimiento del profesorado sobre el proceso lector de su alumnado y el rendimiento en la tarea de Lectura Comprensiva de cada uno de ellos, de manera que, a medida que aumenta el conocimiento del profesorado tenderá a aumentar la puntuación del alumnado en la tarea.	✓
Hipótesis 8b	El conocimiento del profesor sobre el proceso lector de su alumnado tendrá capacidad predictiva en tareas de Lectura Comprensiva.	✓
Hipótesis 9	La Metacomprensión unida a la Inteligencia Emocional predecirán un mayor rendimiento en la prueba de Lectura Comprensiva.	✓
Nota.	✓ Hipótesis verificada	X Hipótesis no verificada

Las derivaciones de este estudio permiten concluir que el desempeño en tareas de lectura comprensiva se ve influido por el nivel de metacomprensión y por el nivel de IE del sujeto. Los resultados confirman que la metacomprensión es un factor predictor de la lectura comprensiva.

A la luz de estos resultados, reafirmamos nuestra propuesta pedagógica que señala la importancia de entrenar la metacomprensión a la vez que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. El entrenamiento en estrategias de comprensión y metacomprensión beneficiará al alumnado en general, pero en especial a aquellos con dificultades en comprensión (Madariaga y Martínez, 2010). De la misma manera, es importante favorecer el desarrollo de habilidades emocionales en las aulas, planteadas como objetivos educativos, tal y como ya han sugerido otros autores (Burón, 2003; Bisquerra, 2006, 2011; Bisquerra y Pérez, 2007, entre otros). La enseñanza y entrenamiento de estas variables debe ser organizado, progresivo y sistemático desde las edades tempranas y en todo el alumnado, con especial relevancia en aquellos grupos que presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje o necesidad educativa especial. Por tanto, se refirma la importancia de la intervención en los aspectos afectivos, cognitivos y metacomprendivos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura, tal y como había sugerido Alarcón (2011). En este escenario se resalta la importancia de la labor docente en el fomento de la educación emocional como un factor amortiguador de los estresores académicos y como vehículo para una mayor implicación en el aprendizaje (Extremera, et al., 2007) así como la necesidad de rediseñar los objetivos educativos en los que se priorice la enseñanza de estrategias que doten al alumno de recursos para aprender a aprender, por encima de la enseñanza de contenidos conceptuales. Queda demostrado a través de recientes investigaciones que el rendimiento académico de los alumnos aumenta cuando participan en programas destinados al fomento de capacidades emocionales desarrollados simultáneamente a la enseñanza de la lectura, las matemáticas, y otras materias escolares (Mayer y Cobb, 2000; Pérez y Castejón, citado en Bello, 2009).

2. Limitaciones

La presente investigación tuvo en cuenta variables como la metacomprensión, la IE y el rendimiento en la lectura comprensiva. Aunque algunas variables,

como puede ser el sexo y la presencia de ACNEAE han sido tenidas en cuenta en los análisis y se han considerado las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, esta investigación no está exenta de limitaciones, las cuales sirven de punto de partida para futuras líneas de investigación y estudios dentro de esta área de la Psicología, la Pedagogía y la Educación.

Una de las limitaciones más importantes es la que tiene que ver con el instrumento utilizado para medir IE (*EQ-i-YV*). Aunque es uno de los cuestionarios más utilizados internacionalmente, su base teórica es algo confusa, pues mide también algunas características de personalidad y carece de algunas dimensiones determinantes de IE como pueden ser la percepción, expresión y regulación emocional (Pérez-González et al., 2012).

Otra limitación se refiere a la prueba de lectura comprensiva utilizada en este estudio (PROLEC-SE). Se debe tener en cuenta que además de Comprensión Lectora mide variables como la atención, la memoria y la metamemoria.

En cuanto a los instrumentos utilizados para medir Metacompreensión (ESCOLA) e IE (*EQ-i:YV*), hay que destacar que se trata de pruebas muy largas (56 y 60 ítems respectivamente). En alumnado de esta edad, la capacidad de atención es baja por lo que pueden llegar a cansarse rápidamente y contestar con menos precisión hacia el final de estas pruebas.

Al comparar las medias de los alumnos en todas las variables en función del tipo de colegio, también hay que ser conscientes de que los resultados se ven influenciados por muchas otras variables, como puede ser: el día de la semana en que se realizaron las pruebas, la hora del día, el momento del año (comenzando o terminando el curso), etc.

3. Perspectivas futuras

Derivadas de las conclusiones y limitaciones de este estudio se ofrecen una relación de posibles líneas de investigación futuras. En cuanto a la prospección relacionada con los instrumentos, una línea de trabajo podría ser la revisión del instrumento *EQ-i: YV*, pues el constructo y las dimensiones no quedan todavía bien definidas.

Otra investigación interesante podría ser repetir el estudio utilizando una lectura que pueda generar una reacción emocional fuerte en el alumnado.

En cuanto a sugerencias de estudios futuros relacionado con la muestra:

- Podría extenderse este estudio a otras edades.
- Repetir el estudio con una muestra más numerosa de ACNEAE agrupados por tipos para que las conclusiones puedan ser de ayuda a cada tipo de dificultad.
- Sería interesante replicar el estudio longitudinalmente incluyendo programas de entrenamiento en Metacomprensión e IE para verificar si el entrenamiento en estas áreas mejora los resultados de la Comprensión Lectora.

4. Implicaciones de los resultados

4.1. Implicaciones en el campo educativo

La presente investigación aporta información relativa a los posibles factores por los cuales los alumnos no comprenden lo que leen. Queda evidenciado el papel clave de la metacomprensión en la lectura para que el alumnado comprenda y aprenda de los textos, pues se trata de la capacidad para planificar estrategias y formas de abordar la lectura de manera que se asegure la comprensión y favorezca un aprendizaje significativo. Como se ha demostrado en el Capítulo 4, las estrategias metacomprendivas pueden y deben entrenarse en la escuela desde que comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura como mecanismo, pues es en el escenario académico donde la relación entre la metacomprensión y la lectura tiene más importancia. De estos resultados concluimos la conveniencia de enseñar y entrenar la metacomprensión, tanto en el alumnado que no presenta necesidad específica de apoyo educativo como en el que sí lo presenta.

De la misma manera, y puesto que la lectura es una actividad que requiere de la activación de procesos cognitivos y socioemocionales, es necesario fomentar el desarrollo de las habilidades sociemocionales en el aula paralelamente al entrenamiento de las habilidades lectoras y metacomprendivas.

En cuanto a la muestra, se ha trabajado con un grupo de alumnos y alumnas de los cuales un 10.5% de los alumnos tiene alguna necesidad especial de apoyo educativo (hiperactividad, déficit de atención, acceso tardío al sistema

educativo, lengua materna diferente al castellano, etc.). No se trata de alumnos de educación especial, pues pertenecen a centros ordinarios, sin embargo, necesitan una atención especial debido a sus características. Esta es la realidad de los centros actualmente, por ello es importante ser conscientes de ello y tomar las medidas oportunas para asegurar a estos alumnos/as que alcancen los objetivos educativos propuestos ajustando la enseñanza a sus necesidades.

En cuanto a la capacidad predictiva del profesorado en tareas de lectura comprensiva y en metacompreensión demostrada en este estudio es muy importante sacarle provecho para poder prevenir posibles dificultades futuras.

4.2. Implicaciones en el campo de la Psicología

Tal y como queda demostrado en este estudio, la relación entre metacompreensión y comprensión lectora es interesante porque la metacompreensión es un proceso psicológico de orden superior que permite comprender mejor el proceso lector y, por tanto, mejorar su desempeño.

Igualmente queda evidenciada la integración de la cognición y la emoción en el cerebro, ya demostrada anteriormente (Damasio, 1996; Pessoa, 2008), a pesar de que las emociones llegaron a considerarse aisladas del funcionamiento puramente cognitivo del ser humano. Esta integración es bidireccional, es decir, las emociones pueden estar al servicio de ciertas tareas cognitivas y los procesos psicológicos subyacen al comportamiento emocional (González y Bakker, 2014). Así, el uso de las emociones puede ayudar a focalizar la atención y pensar de modo más racional, lógico y creativo. También las emociones pueden servir de base para abordar tareas cognitivas tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la comunicación interpersonal (Brackett y Salovey, 2012). La lectura, como tarea cognitiva, no está exenta de valoración emocional (Vallés, 2005). Si esta actividad resulta placentera para el lector, éste experimentará un estado de ánimo positivo y favorable que puede denominarse *fluir* (Csikszentmihalyi, 1997) y que va a favorecer la comprensión de la lectura.

Por otro lado, la IE tiene implícitas unas habilidades o procesos cognitivos como la memoria, atención, percepción, aprendizaje y lenguaje. La integración de todos estos procesos nos ayudará a comprender cómo es el acto emocionalmente

inteligente. De la misma manera, comprender cómo intervienen estos procesos psicológicos puede ayudar a comprender las causas por las cuales, en ocasiones, hay un mal funcionamiento en la conducta emocional (Mestre et al., 2012).

Por tanto, la habilidad para integrar la información emocional en las actividades cognitivas es esencial para un funcionamiento efectivo en todas las dimensiones de la vida (Damasio, 1996).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., Beni, R., y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Alarcón, M.A. (2011). Motivación, estrategias de aprendizaje y metacompreensión lectora: un estudio descriptivo en alumnos universitarios peruanos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 71-78.
- Alliende, F.; Condemarín, M.; Milicic, N. (1991). *Prueba CLP formas paralelas: prueba de comprensión, lectora de complejidad, lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Madrid: CEPE.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Madrid: Edebé
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*. Nº extraordinario 2005, 63-93.
- Alonso Tapia, J., Carriedo, N. y Mateos, M. (1992). Batería SURCO. Supervisión y regulación de la comprensión lectora. En J. Alonso Tapia (Dir.) *Leer, comprender y Pensar*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso Tapia, J., Carriedo, N. y González, E. (1992). Batería IDEPA. En J. Alonso Tapia (Dir.) *Leer, comprender y Pensar*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso Tapia, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31- 32, 5-19. doi:10.1080/02103702.1985.10822082
- Alonso Tapia, J. y Mateos, M. y Gutiérrez F. (1994). Entrenamiento metacognitivo: desarrollo de programas para la mejora de la comprensión lectora y los procesos de razonamiento. Madrid: Universidad Autónoma.
- Alvarado, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en educación"* 3 (2) 1-17. doi: 10.15517/aie.v3i2.9016

- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (Coord.). (2000). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis
- Antonišević, N. y Chadwick, C. (1981). Estrategias cognitivas y metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 7, 307-321.
- Antonini, M. M. y Pino, J. A. (1991). Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. En A. Puente. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide.
- Amat de Betancourt, M. (1991). La estructura del texto. En A. Puente. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide.
- Arango-Muñoz, S. (2011). Two levels of metacognition. *Philosophia*, 39, 71-82. doi:10.1007/s11406-010-9279-0
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1(1), 3-38. doi:10.1007/bf01326548
- Baker, L. y Brown, A. (1981). Metacognition and the reading process. En D. Pearson (Ed.). *A handbook of reading research*. New York: Plenum Press
- Baker, L. y Brown, A. (1984). Metacognitive skills of reading. *Handbook of Reading research*. Vol. I Pearson, P. D. (Ed.) N.J.: Lawrence Erlbaum
- Bara, M. (2001). Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y Universidad. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-

858. doi: 10.1177/0013164403251333

Barna, J. y Brott, P. (2011) How important is personal/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional school counseling*, 11 (3), 212-250

Baron, J. y Strawson, C. (1976). Use of orthographic and word specific knowledge in reading words aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2 (3), 386-393. doi: 10.1037/0096-1523.2.3.386

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: MHS.

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. doi:10.1016/S0160-2896(01)00084-8

Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21, 3-13.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.

Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds.) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. doi:10.1016/S0160-2896(01)00084-8

Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2002). Bar-On Emotional Quotient Inventory: a measure of emotional intelligence. NY: MHS. doi: 10.1037/t04985-000

Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2003). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Toronto: MHS. doi: 10.1037/t04980-000

- Batista, J. y Bermúdez, M. C. (2010). REDHECS. Consultado el 18/1/2015 en <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewPDFInterstitial/616/1568>
- Baumann, J., Seifert-Kesell, N y Jones, L. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students comprehension monitoring abilities. *Journal of Literacy Research*, 24 (2), 143-172. doi:10.1080/10862969209547770
- Bausela, E. (2002). Metacognición en relación a la escritura. Trabajo desarrollado para la obtención de la certificación de estudios avanzados. León: Universidad de León (Inédito).
- Bausela, E. (2004). Diseño de un sistema de categorías para evaluar el conocimiento metacognitivo (persona, tarea y estrategia) con relación a la expresión escrita. *Revista electrónica Diálogos Educativos*. Consultado el 12/01/2015 en <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2004/dialogos-e-08-Articulo-Bausela-Diseno-de-un-sistema-de-categorias.pdf>
- Bello, S. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje*. Tesis en opción al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Editorial Universitaria. Consultado el 29 de Junio de 2010 en <http://site.ebrary.com/lib/bibliosilsp/Doc?id=10345235&ppg=38>
- Beltran, S. y Repetto, E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 33-48.
- Benton, C. W. (2013). Promoting Metacognition in Music Classes. *Music Educators Journal*, 100(2), 52-59. doi:10.1177/0027432113500077
- Bernal, J. y Ferrándiz, C. (2012). Competencia socioemocional en alumnos de 6º de Educación Primaria. *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*, 53-70. Consultado el 6-3-2013 en <http://www.um.es/documents/299436/550138/Bernal+Castillo+y+Fernandez+Gar cia.pdf>

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Práxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Consultado el 10-12-2010 en <http://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la Educación Emocional. *Revista de investigación educativa*, 24 (1), 187-203.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educacion XXI*, 1, 62-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Bornhofen, L., Franco, A. C. y Chirio, V. (2013). La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4(7), 39-47.
- Brackett, M. y Mayer, J. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158. doi: 10.1177/0146167203254596
- Brackett, M., Rivers, S. y Salovey, P. (2011). *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (1), 88-103.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2012). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Coord.). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide

- Bryce, D., Whitebread, D. y Szucs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10, 181-198. doi: 10.1007/s11409-014- 9120-4
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, y W. F. Brewer (Eds). *Theoretical Issues in reading comprehension*. Hillsdale: NJ: Erlbaum. doi: 10.1017/s0142716400006603
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanism. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe. *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Brown, A., Armbruster, B. y Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Eds.). *Reading comprehension: from research to practice*. Hillsdale: LEA.
- Brown, A., Brandsford, J. D., Ferrara, R. y Campione, J. (1983). Learning, Remembering and understanding. En P. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology*. Vol. III. New York: John Wiley and sons.
- Brown, A, Campione, J. y Day, J. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational researcher*, 10 (2), 14-21. doi: 10.2307/1174401
- Brown, A. y Palincsar, A. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self control learning. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 1- 46.
- Brown, A. y Palincsar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge adquisition. En L. B. Resmick (Ed.). *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Buenrostro, A. E., Valadez, M. D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.

- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Cabrera, F. A. (1994). La comprensión lectora. En F. Cabrera, T. Donoso y M. A. Marín. *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Candel, M., Fernandez, C. y León, J. A. (2006). Una propuesta de evaluación de la competencia lectora en niños de 6º de Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 12 (1), 65-78.
- Campanario, M. (2009). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 369-380.
- Campione, J., Brown, A. y Ferrara, R. (1987). Retraso mental e inteligencia. En R. Sternberg. *Inteligencia Humana, II*. Barcelona: Paidós.
- Cardelle-Elawar, M. y Sanz de Acedo, M. L. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. *Psicología Educativa*, 12 (2), 107-121.
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C. y Cornoldi, C. (2014). Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programs focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 84,194-210. doi: 10.1111/bjep.12022
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castejón, J.L., Cantero, P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 145-161.
- Cassullo, G. L. y García, L. (2015). Estudio de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213-228. doi:10.6018/reifop.18.1.193041

- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Barcelona: Graó.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31(7), 1105-1119. doi: 10.1016/s0191-8869(00)00207-5
- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En *La Lectura en España*. Informe 2008. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide.
- Chong, M., Elías, H., Mahyuddin, R. y Uli, J. (2004). Emotional Intelligence and academic achievement among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3-4), 105-121.
- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Clouder, C. (Dir.) (2008). *La Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. doi: 10.4324/9780203771587
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. En C. Coll (Ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Collins, A., Brown, J. S., y Larking, K. M. (1980). Inference in text understanding. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, y W. F. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colomer, T. (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En F. Carvajal, y J. Ramos (Coords). *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?*

Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. Sevilla: M.C.E.P.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading task. En G. Underwood (Ed.). *Strategies of information processing*. London: Academic Press.

Cornoldi, C., Carretti, B., Drusi, S. y Tencati, C. (2015). Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 424-439. doi: 10.1111/bjep.12083

Coronel, E. y Ñaupari F. (2011). Relación entre inteligencia emocional y desempeño docente en aula en la Universidad Continental de Huancayo. *Apuntes en ciencias sociales*, 1 (1), 27-32.

Cortés, J. F., Barragán, C. y Vázquez, M. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25(5), 50-60.

Correa, M. E., Castro, F., y Lira H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7(1), 58-63.

Cross, D.R. y Paris, S.G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131-142. doi: 10.1037/0022-0663.80.2.131

Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Kairós

Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Moya, Y., Reyes, L. y Vilca, J. (2010). Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Revista de Salud y Sociedad*, 1 (2), 101-112.

Cuetos F. (1996). *Psicología de la lectura*. Escuela Española: Madrid.

Cuetos F. (2001). *Evaluación y Rehabilitación de las Afasias*. Madrid: Panamericana.

- Cuetos F. y Domínguez, A. (2012). Lectura. En F. Cuetos. *Neurociencia del lenguaje*. Madrid: Panamericana.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Darwin, C. (2009). *La expresión de las emociones*. Navarra: Laetoli.
- De Corte, E., Verschaffel, L. y Op’-T-Eynde, P. (2000). Self-regulation: A characteristic and a goal of mathematics education. En M. Boekaerts y P. R. Pintrich (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press
- De la Cruz, M. V. (1998). Pruebas de lectura. Nivel 1 y 2. Madrid: TEA
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Algibe.
- Defior, S.; Fonseca, L. y Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G., Jiménez, G. y Serrano, F. (2006). *LEE. Test de Lectura y escritura en español*. Argentina: Paidós.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. Gotzcens, C. (2014). Lectura por placer, y su incidencia en el rendimiento académico. *Ocnos 12*, 106-117. doi: 10.18239/ocnos_2014.12.05
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez, A. y Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva*, 4 (2), 193-208.
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2005). A mayor meta-analysis of positive youth development programs. *Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Washington, DC.

- Extremera, N.; Durán, M. A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement, y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2002). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 20 de octubre de 2010 en www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista Educativa*, 332, 97- 116.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 5-6-2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004b). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*. Consultado el 6-6-2013 en http://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2_asignaturas/asig69002/informacion_academica/inteligencia-emocional.pdf
- Extremera, N., Fernández Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18 (supl.) 42-48.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2012). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la Inteligencia Emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Coords.) *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.

- Extremera, N., Fernández Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Fernández, M. P., Jiménez, V., Alvarado, J. M. y Puente, A. (2010). La escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un instrumento para evaluar metacognición y funciones ejecutivas en tareas de lectura. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 10(1), 91-116.
- Fernández Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16- 27.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 45-62.
- Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18 (supl.), 1-6.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia Emocional y depresión. *Encuentros en psicología social*, 1, 251-254.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, R., y Prieto, M. D. (2006). Emotional intelligence and personality. Paper presented at the Annual Meeting British

Educational Research Association (BERA). September (6-9). Warwick University (UK).

Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de psicodidáctica*, 17 (2), 309-339. doi: 10.1387/revpsicodidact.2814

Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional. Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Filella Guiu, G., Pérez Escoda, N., Agulló-Morera, M. J., y Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. doi: 10.15581/004.26.125-147

Flavell, J. H. (1971). First discussants comments: What is memory development the development of? *Human development*, 14, 272-278. doi:10.1159/000271221

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (Ed.). *The Nature of intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34 (10) 906-911. doi: 10.4324/9781315805733

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert y Kluwe, R. H. *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum.

Flavell, J. H. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Flavell, J. H. y Wellman, H. (1975). Metamemory. En V. K. Robert y J. W. Hargen. *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.

Flórez, R., Torrado, M. C., Mondragón, S. P. y Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.

- Fortunato, I., Hecht, D., Tittle, C. K., Y Álvarez, L. (1991). Metacognition and problem solving. *Arithmetic Teacher*, 39 (4), 38–40.
- Fraca, L. (1991). Estructura silábica y aprendizaje de la lectura. En A. Puente (Dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gallardo Vázquez, P. y Gallardo López, J. A. (2009). Inteligencia emocional y programas de educación emocional: desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria. Sevilla: Wanceulen.
- Gallego, C. (2006). Los prerequisites lectores. Consultado el 5/12/12 en http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor: Madrid.
- García, J. N. (1997). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- García, J. N (2002). (Coord). *Aplicaciones de la intervención psicopedagógica*. Pirámide: Madrid.
- García Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, J. A., Elosúa, M^a. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples. De la teoría a la práctica*. Paidós: Madrid.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, (supl.), 118-123.
- Giraldo, G. (2013). Los procesos de lectura y escritura en la inteligencia emocional. *Poliantea*, 7 (13), 205-218. doi: 10.15765/plnt.v7i13.146

- Goleman, D. (2003). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- González, A. (1992) *Estrategias metacognitivas en la lectura*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis
- González Marqués, J. (1991). Las inferencias durante el proceso lector. En A. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide.
- González, R., y Bakker, L. (2014). Inteligencia emocional. Una breve revisión de la literatura. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*. Consultado el 7-2-2015 en <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-inv-pos/escbeca/ANUARIO-2014-Vol-11.pdf#page=76>
- Goodman, K. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. En P. Pimsleur y T. Quinn (Eds.) *The Psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA
- Guerra, J., Guevara, C. Y. y Robles, S. S. (2014). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de Psicología. *Psicogente*, 17 (31), 17-32. doi:10.17081/psico.17.31.419
- Hall, W. (1991). La comprensión de la lectura. En A. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide: Madrid.
- Händel, M., Lockl, K., Heydrich, J., Weinert, S. y Artelt, C. (2014). Assessment of metacognitive knowledge in students with special needs. *Metacognition and learning*, 9 (3), 333-352. doi:10.1007/s11409-014-9119-x
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Springer Science and Business Media.

- Hassan, K., y Sader, M. (2005). Adapting and validating the Bar-On EQ-i: YV in the Lebanese context. *International Journal of Testing*, 5(3), 301–317.
- Irrazábal, N. Saux, G., Burin, D. y Lewon, J. (2004). Metacognición. Un estudio de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *IV Congreso Nacional y II Congreso Internacional de Investigación Educativa Argentina*
- Jacobs, J. E. y Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278. doi:10.1207/s15326985ep2203&4_4
- Jiménez M.I, y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Jiménez, V., Ulate, M. A., Alvarado, J. M. y Puente, A. (2015). EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 13 (3), 631-656. doi: 10.14204/ejrep.37.15009
- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Arrebillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitiva mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. *Electronic Journal or Research in Educational Psychology*, 7 (2), 779-804.
- King, A. (1991) Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 331-346.
- Kostons, D. y Van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 264-275. doi: 10.1111/bjep.12069
- LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information

processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2

Lai, E. (2011). Metacognition: a literature review. Pearson.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Ministerio de Educación y Cultura. BOE 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ministerio de Educación y Cultura. BOE 10 de diciembre de 2013.

León, J. A (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y la aplicación de la estructura del texto. *Infancia y aprendizaje*, 56, 77-91. doi: 10.1080/02103702.1991.10822316

León, J. A (2002). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo, (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.

León, J. A. (2004) ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10(2). 101-116.

León, J. A. (2010). El resumen y la competencia lectora. *Revista Padres y Maestros*, 333, 21-24.

León, J. A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLETEC). Manual. Madrid: TEA Ediciones. doi: 10.5093/ed2013a9

León, J.A., Olmos, R., Sanz, M. M. y Escudero, I. (2010). Comprensión Lectora. *Revista Padres y Maestros*, 333, 10-11.

Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., y Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18, (supl.), 95-100.

Llorens, A. C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A. y Gilabert, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Secundaria. *Psicothema*, 23(4)

- Lopes, P., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658. doi: 10.1016/s0191-8869(02)00242-8
- López Fernández, C. (2012). Relación de la inteligencia emocional con el desempeño en los estudiantes de enfermería. Tesis Doctoral. Consultado el 8-2- 2015 en <http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/78173>
- Lucangeli, D., Galderisi, D. y Cornoldi, C. (1995). Specific and general transfer effects following metamemory training. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10 (1), 11-21.
- Madariaga, J. M. y Martínez, E. (2010). The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales de psicología*, 26(1), 112-122.
- Mañá, A., Vidal-Abarca, E., Domínguez, C., Gil, L. y Cerdán, R. (2009). Papel de los procesos metacognitivos en una tarea de pregunta-respuesta contextos escritos. *Infancia y aprendizaje*, 32 (4), 553-565. doi: 10.1174/021037009789610412
- Marín, M. A. (1994). La comprensión lectora en el marco de las teorías del procesamiento de la información. En F. Cabrera, T. Donoso, y M. A. Marín. *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes
- Martínez, J. M. y de la Fuente, J. (2004). La autorregulación del aprendizaje a través del programa Pro&Regula. *Revista Electrónica de Intervención Psicoeducativa*, 2 (1), 145-156.
- Mateos, M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76. doi: 10.1080/02103702.1991.10822315
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M.J. (2010). Trait emotional intelligence influences

- on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134. doi: 10.1348/2044-8279.002009
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: 10.1016/s0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. y Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J., y Salovey, P. (2012). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Coords.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Consultado el 27-8-2013 en http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub63_MayerSalovey2000_ModelsofEI.pdf
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional MSCEIT*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Megías, M. J., Magalló, A. y Bresó, E. (2011). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el bienestar en los equipos de trabajo? *Fórum de Recerca*, 16, pp. 717-722 consultado el 18/1/2015 en <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77308>
- Melle, N., Jiménez, V. y Puente, A. (2007). Intervención en el déficit de comprensión lectora y expresión verbal tras un accidente cerebrovascular. Caso clínico. *Psicología*, 26(2), 100-126.
- Mestre, J. M., Comunian, A.L. y Comunian, M.L. (2012). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal

- (Coord.) *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M. y Guil, M. R. (2004). Inteligencia Emocional. En E. G Fernández-Abascal, Jiménez, M. P. y Martín, M. D. *Emoción y motivación: la adaptación humana*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mestre, J. M., Guil, M. R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16), 2.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., y Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18(supl.), 79-88.
- Miranda, A. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Valencia: Promolibro
- Mokhtari, K., y Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94 (2), 249- 259. doi:10.1037/0022-0663.94.2.249
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. CEPE: Madrid.
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua escrita*. Volumen I: Lectura. Madrid: EOS.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 50, 3-25 doi: 10.1080/02103702.1990.10822263
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de las familias en los hábitos lectores de sus hijas e hijos. *Contextos Educativos*, 4, 177-196. doi: 10.18172/con.492

- Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76(2), 165-178. doi: 10.1037/h0027366
- Navarro, A. (1991). Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura. En A. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana: Aula XXI
- Ochoa, S., y Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4(2), 179- 196.
- Ortega Navas, M.C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *REOP*, 21(2), 462-470. doi: 10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559
- Páez D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12, 329-341.
- Palincsar A. S. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. doi: 10.1207/s1532690xci0102_1
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, Vol. 6(2), 437-454.
- Palomera, R. Gil-Olarte, P., y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con IE los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.

- Paris, S. C., Cross, d. R., y Lipson, M. Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252. doi: 10.1037/0022-0663.76.6.1239
- Paris S. C. y Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083- 2093. doi: 10.2307/1129781
- Paris, S. C.; Lipson, M. Y. y Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316. doi: 10.1016/0361-476x(83)90018-8
- Parker, J., Saklofske, D., Shaughnessy, P., Huang, S., Wood, L., y Eastabrook, J. (2005). Generalizability of the emotional intelligence construct: A crosscultural study of North American aboriginal youth. *Personality and Individual Differences*, 39, 215-227. doi: 10.1016/j.paid.2005.01.008.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172. doi: 10.1016/s0191- 8869(03)00076-x
- Payne, W.L. (1985). A study of emotion: developing emotional intelligence. Dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universitie. Consultado el 3/06/2013 en <http://eqi.org/payne.htm#The original abstract>
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez. J. C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., R. Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367- 379. doi: 10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539

- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2012). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Coord.). *Manual de inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, N., y Castejón J. (2006a). Relación entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 6. Consultado el 4-6-2009 desde reme.uji.es/.
- Pérez, N., y Castejón J. (2006b). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés* 12, 393- 400.
- Perfetti, C. A. y Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of educational Psychology*, 67 (4), 461- 469. doi: 10.1037/h0077013
- Peronard, M. (2005). Metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74. doi: 10.4067/s0718-09342005000100005
- Peronard, M. y Velásquez M. (2003). Desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Signos*, 36 (54) 89-101. doi: 10.4067/s0718-09342003005300006
- Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. y Viramonte, M. (2002). Un instrumento para medir la metacompreensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 131-145.
- Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 9(2), 148-158.
- Petrides, K. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42(5/6) 449-461.
- Petrides, K., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. doi: 10.1002/per.466

- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Ares y Mares.
- Pintrich P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41, 219-25. doi: 10.1207/s15430421tip4104_3
- Poggioli, L. (1989). Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica. En Puente. *Psicología Cognoscitiva*. Caracas: McGraw Hill.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.). (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Prensky, M. (2005). Learning in the digital age. *Educational Leadership*, 63(4), 8-13.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Programme for International Student Assessment (PISA), (2012)
- Puebla, R. S. (2009). Las funciones cerebrales del aprendiendo a aprender. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-10.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide.
- Puente, A., Jiménez, V. y Alvarado, J. (2009). Escala de Conciencia Lectora ESCOLA. Madrid: EOS
- Puente, A., Jiménez, V. y Llopis, C. (2012). Silvia explora: estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Guía de Viaje 1 y 2. Madrid: CEPE.
- Quaas, C., Ascorra, P. y Bertoglia, L. (2005). Estrategias metacomprendivas y constructos asociados: en busca de una relación. *Psicoperspectivas*, 4(1), 77-90.
- Ramos, J.L. y Cuetos, F. (1999) *PROLEC-SE: Evaluación de los Procesos Lectores*. TEA Ediciones.

- Ramos, N. S., Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 578-772. doi: 10.1080/02699930600845846
- Repetto, E., Sutil, I., Manzano, N., Téllez, J. y Beltrán, S. (2001). *Comprender y aprender en el aula*. Madrid: UNED
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2006). Adaptación y validación española del Emotional Intelligence Inventory (EII): estudio piloto. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 181-189.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700. doi: 10.1037/a0027268
- Riera, S. M, y Alonso, J. F. (2003). *¿A dónde vamos tan deprisa? Programa de inducción a la metacognición y de predisposición al estudio*. Madrid: Fundación Centro de estudios de aprendizaje y reeducación.
- Ríos, A. (1991). Metacognición y comprensión en la lectura. En A. Puente (Dir.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide.
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de psicodidáctica*, 19(1) 27-44. doi: 10.1387/revpsicodidact.9001
- Ruiz J. (2004) *El clima laboral y la Inteligencia emocional*. Tesis para el grado de magíster. Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle".
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R. J. Spiro, A. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.) *Theoretical Issues in reading comprehension*. Hillsdale: NJ: Erlbaum. doi: 10.1017/s0142716400006603

- Ruvalcaba, N. y Gallegos, J. (2013). Inteligencia emocional percibida y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. Consultado el 8-2-15 en http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=norma_ruvalcaba
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Sáiz, M. C, Carbonero, M. A. y Flores, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22(49), 772-777.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del psicólogo*, 29 (1), 59-67.
- Saldaña, D. y Aguilera, A. (2003) La evaluación de los procesos metacognitivos: estrategias y problemática actuales. *Estudios de psicología*, 24(2), 189-204. doi:10.1174/021093903765762901
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., y Cabello, R. (2009). Propiedades psicométricas de la versión reducida del Trait Meta-Mood Scale: TMMS-12 En *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995) Trait-Meta Mood Scale (TMMS). *Emotion, disclosure, and health*, 125, 154. doi: 10.1037/t01392-000
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender. Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y aprendizaje*, 44, 35-58. doi: 10.1080/02103702.1988.10822218
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa

- para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de psicología*, 41, 21-40. doi: 10.1080/02109395.1990.10821129
- Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 56-59.
- Sánchez, E. (2009). El lenguaje escrito y sus dificultades. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, E., Orrantia, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 14, 89-112. doi: 10.1080/02147033.1992.10821020
- Sanz, M. y León J.A. (2010). Estimular la comprensión lectora. *Revista Padres y Maestros*, 333, 25-29.
- Schmitt, J.T. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), 454-461.
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain, and Education*, 2, 114–121. doi: 10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x
- Schraw, G., y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19 (4), 460-475. doi: 10.1006/ceps.1994.1033
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. doi: 10.1007/bf02212307
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, B. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Simons, P. R. J. (1994). Metacognition. En E. De Corte, F. E. Weinert (Eds.) *International encyclopedia of education*. 3784-3788.

- Sifneos, P.E. (1967). Clinical observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases. *Acta Medicina Psychosomatica*, 7, 1-10.
- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Suárez, A. y Meara, P. (1985). *Dos pruebas de comprensión lectora según el procedimiento Cloze (CLT-Cloze Test)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2). doi:10.5944/educxx1.2.16.10340
- Tallaferro, M. A (2014). Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos escritos. Consultado el 19-9-2015 en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj14/art03.pdf>
- Tapia, M. y Marsh, G. E. (2006). A validation of the Emotional Intelligence inventory. *Psicothema*, 18, (supl.) 55-58.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, 227-235.
- Timoneda, C. (2006). *La experiencia de aprender. Una visión práctica de las dificultades de aprendizaje*. Girona: CCG Ediciones.
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2001). Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA, en niños adolescentes. Lima: Amigo.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista RELIEVE*, 7, (2). Consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm el 13/11/2012

- Valle, F. y Cuetos, F. (1989). Las dislexias desde el enfoque neurocognitivo. *Sant Pau*, 10, 9-19
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberavit*, 11, 49-61.
- Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Caló, M. y Alonso-Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza Editorial: Madrid.
- Vidal Abarca, E. (2002). ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión? En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson.
- Villalón, M. (2002). El procesamiento metacognitivo de la información escrita: un desafío para la educación contemporánea. *Pensamiento educativo*, 30, 177-196.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Wasik, B. H., y Hendrikson, J. S. (2006). Family literacy practices. En C. A. Stone, E.R.Silliman, B. J. Ehren y K. Apel. (Eds.) *Handbook of language and literacy. Development and disorders*. New York: The Guildford Press.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 101-103. doi:10.1037/h0060613
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. y Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning* 4 (1), 63-85. doi: 10.1007/s11409-008-9033-1
- Winne, P. H., y Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. En P. Pintrich, M. Boekaerts, y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press.

- Wong, B. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55, 227-268. doi: 10.3102/00346543055002227
- Zabucky, K. M., Agler, L. M. L. y Moore, D. (2009). Metacognition in Taiwan: Students' calibration of comprehension and performance. *International Journal of Psychology*, 44, 305-312. doi: 10.1080/00207590802315409
- Zimmerman, B. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221. doi:10.1207/s15326985ep3004_8
- Zimmerman, B (2000). Attaining self-regulation. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50031-7

ANEXOS

Anexo I: Carta para solicitud de colaboración a los centros



Estimados Compañeros:

En colaboración con el Departamento de Psicología Básica: Procesos Cognitivos II, en el marco del Programa de Doctorado "Intervención psicológica y sus determinantes biológicos y sociales", estoy llevando a cabo un trabajo de investigación bajo el título de: "**Metacomprensión e Inteligencia Emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria**".

Dicho trabajo tiene por objeto estudiar la posible influencia que pueda tener la inteligencia emocional y la metacognición en el rendimiento de la competencia lectora.

Para ello, desde dicho Departamento queremos solicitar su colaboración con el fin de obtener suficiente número de muestra para poder llevar a término el estudio. A tal efecto, los datos que solicitamos poder recoger de su Centro Educativo son los siguientes:

- Prueba de comprensión lectora "Los esquimales" del PROLEC.
- Cuestionario EQ-i- YV de Inteligencia Emocional.
- Escala de conciencia lectora ESCOLA.
- Escala de Deseabilidad Social.
- Protocolo de cada alumno a rellenar por el profesor.

Todos los datos serán tratados de forma confidencial según los requisitos establecidos en la **Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos**.

Agradeciendo de antemano su colaboración, se despide atentamente:

Dª Zuriñe Mengual

Prof. Dra. Virginia Jiménez

Anexo II: Carta a las familias para solicitar autorización

Abril, 2013

Estimadas familias,

El colegio, junto a otros centros de la Comunidad de Madrid, va participar en la investigación: **"Inteligencia Emocional y Metacognición: su influencia en el rendimiento de la competencia lectora en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria"** en colaboración con el Departamento de Psicología Básica: Procesos Cognitivos II de la Universidad Complutense de Madrid, en el marco de los Programas de Doctorado en Psicología.

Dicho trabajo tiene por objeto estudiar la posible influencia que pueda tener la inteligencia emocional y la metacognición en el rendimiento de la competencia lectora.

Para ello, desde dicho Departamento queremos solicitar su colaboración con el fin de obtener suficiente número de muestra para poder llevar a término el estudio. A tal efecto, los datos que vamos a recoger de su hijo/a son los siguientes:

- Prueba de comprensión lectora "Los esquimales" del PROLEC.
- Cuestionario EQ-i- YV de Inteligencia Emocional.
- Escala de conciencia lectora ESCOLA
- Escala de Deseabilidad Social.

Todas las pruebas serán aplicadas por la investigadora y los datos serán tratados de forma confidencial según los requisitos establecidos en la **Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos**.

Muchas gracias por su colaboración.

Autorizo la participación de mi hijo/a

.....

SI NO (rodea la correcta)

Firma:

Anexo III: ESCOLA

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

A continuación, se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. Piensa en estas situaciones y elige una de las alternativas, marcando con una (X) dentro del paréntesis. Al imaginar las situaciones piensa que puede ser posible más de una alternativa. Elige aquella que te parezca más adecuada. Contesta a todas las preguntas.

1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos.
¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?
a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad. (...)
b) Algunos son más difíciles de comprender que otros. (...)
c) No importa la dificultad si se sabe leer. (...)
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?
a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. (...)
b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer. (...)
c) Elijo un lugar confortable para leer. (...)
3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer.
¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?
a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc.). (...)
b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura. (...)
c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda. (...)
4. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta. (...)
b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras. (...)
c) Leen veloz y correctamente las palabras. (...)
5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?
a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo. (...)
b) Me salto aquellas partes que no son importantes. (...)
c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante. (...)
6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?
a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada. (...)
b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños. (...)
c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores. (...)
7. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura...
a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a. (...)
b) Me será más fácil buscar las ideas importantes. (...)
c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien. (...)
8. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores. (...)
b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores. (...)
c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen. (...)

9. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones.
¿Qué haces mientras las estudias?
a) Leo con la televisión y/o con la música puesta. (...)
b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas. (...)
c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas. (...)
10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...
a) La comprensión será más fácil y rápida. (...)
b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión. (...)
c) Conocer el tema no ayudará nada. (...)
11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales. (...)
b) Analizando las oraciones más largas. (...)
c) Recordando los detalles que se describen. (...)
12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?
a) Leerlo tantas veces como me sea posible. (...)
b) Repasar las partes importantes del texto. (...)
c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo. (...)
13. Si lees un libro sobre un tema interesante...
a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente. (...)
b) La lectura será más fácil, probablemente. (...)
c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente. (...)
14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?
a) Leer libros con muchas ilustraciones. (...)
b) Leer más libros en mis ratos libres. (...)
c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos. (...)
15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?
a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo. (...)
b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema. (...)
c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante. (...)
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?
a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes... (...)
b) Lo leo varias veces para asegurarme de que lo he comprendido. (...)
c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo. (...)
17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
a) Leerlo más lentamente. (...)
b) Leerlo más veces. (...)
c) Leerlo lenta y comprensivamente. (...)
18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado. (...)
b) Me olvido de la frase y continúo leyendo. (...)
c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado. (...)
19. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?
a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles. (...)
b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles. (...)
c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes. (...)

20. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?
- a) Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer. (...)
 - b) Dedicar más tiempo a la lectura. (...)
 - c) Darme cuenta de los errores y corregirlos. (...)
21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...
- a) Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor. (...)
 - b) Todos/as saben leer pero algunos/as estudian más. (...)
 - c) Leer bien o mal no tiene mucha importancia. (...)
22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?
- a) Leer las partes más importantes del texto. (...)
 - b) Leer preferentemente las palabras largas y nuevas. (...)
 - c) Leer hasta donde me permita el tiempo. (...)
23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?
- a) Leer libros cortos que usen palabras fáciles. (...)
 - b) Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo. (...)
 - c) Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender. (...)
24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?
- a) El texto, que es muy difícil de leer. (...)
 - b) El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien. (...)
 - c) La forma en que leo, que no es la adecuada. (...)
25. Cuando lees un texto...
- a) Leo simplemente por leer. (...)
 - b) Leo procurando comprender lo leído. (...)
 - c) Leo para obtener información. (...)
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...
- a) Leo sólo el primer párrafo. (...)
 - b) Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda. (...)
 - c) Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos. (...)
27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?
- a) Normalmente no se puede saber. (...)
 - b) Por las palabras y pistas del texto. (...)
 - c) Por lo que espero que me cuente el texto. (...)
28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?
- a) Leo sólo la primera parte. (...)
 - b) Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general. (...)
 - c) Leo todo muy deprisa. (...)
29. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?
- a) Recomendarle que lea todos los días. (...)
 - b) Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto. (...)
 - c) Leer juntos y comentar lo leído. (...)
30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?
- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande. (...)
 - b) Los que su contenido me resulta familiar. (...)
 - c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión. (...)

31. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...
- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique. (...)
 - b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo. (...)
 - c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo. (...)
32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?
- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras. (...)
 - b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes. (...)
 - c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa. (...)
33. La mejor forma de empezar a leer un texto es...
- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va. (...)
 - b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo. (...)
 - c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido. (...)
34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:
- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito. (...)
 - b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor. (...)
 - c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación. (...)
35. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?
- a) No, porque me desconcentro. (...)
 - b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura. (...)
 - c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros. (...)
36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?
- a) Porque así lo exige la presentación del texto. (...)
 - b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior. (...)
 - c) Porque facilita la comprensión del texto. (...)
37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?
- a) Saber de qué trata el texto que he leído. (...)
 - b) Recordar los detalles de los que trata el texto. (...)
 - c) Poder resumir las ideas principales. (...)
38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?
- a) El que tiene un objetivo claro. (...)
 - b) El que tiene más tiempo. (...)
 - c) El que sólo lee la parte que le gusta. (...)
39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?
- a) Busco el significado en un diccionario. (...)
 - b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto. (...)
 - c) Me salto la palabra y sigo leyendo. (...)
40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar..., te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?
- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor. (...)
 - b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo. (...)
 - c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas. (...)
41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?
- a) Practico mis habilidades de adivinador/a. (...)
 - b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar. (...)
 - c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude. (...)

42. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?
- a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores. (...)
 - b) Busco en un diccionario. (...)
 - c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra. (...)
43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?
- a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto. (...)
 - b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito. (...)
 - c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído. (...)
44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?
- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia. (...)
 - b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído. (...)
 - c) No necesito leerla porque ya tengo la información. (...)
45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?
- a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo. (...)
 - b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender. (...)
 - c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura. (...)
46. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?
- a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee. (...)
 - b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro. (...)
 - c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante. (...)
47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?
- a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto. (...)
 - b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes. (...)
 - c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas. (...)
48. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...
- a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes. (...)
 - b) Vuelvo a leer todo el texto. (...)
 - c) Leo sólo el párrafo más importante. (...)
49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?
- a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración. (...)
 - b) No importa puesto que la actividad es la misma. (...)
 - c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta. (...)
50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?
- a) Me la salto y sigo leyendo. (...)
 - b) Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra. (...)
 - c) La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a. (...)
51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?
- a) Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden. (...)
 - b) Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones (...)
 - c) Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen (...)
52. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?
- a) Lo leo varias veces. (...)
 - b) Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo. (...)
 - c) Hago un resumen en mi cuaderno después de leer. (...)

53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?

- a) Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras. (...)
- b) Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia. (...)
- c) Cuando soy capaz de resumir las ideas principales. (...)

54. Cuando preparas un examen te parece importante...

- a) Planificar el tiempo distribuyendo la materia. (...)
- b) Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar. (...)
- c) Leer la materia solamente el día anterior al examen. (...)

55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?

- a) Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice. (...)
- b) Me fijo en las ilustraciones y la extensión. (...)
- c) Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones. (...)

56. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?

- a) Cuando lo leo en voz alta. (...)
- b) Cuando lo leo “para mí”. (...)
- c) Cuando lo oigo leer a otro. (...)

Anexo IV: Texto: “Los Esquimales” (PROLEC-SE)

COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Instrucciones:

A continuación, vas a leer un texto titulado “LOS ESQUIMALES”. Tu tarea consistirá en extraer y recordar la mayor cantidad de información posible para poder responder después a unas preguntas sin el texto delante.

LOS ESQUIMALES

El medio natural en que vive el pueblo esquimal es uno de los más duros de la Tierra. No conocen la estación cálida, el sol no luce durante los nueve o diez largos meses de invierno y la fría noche ártica sólo se ilumina de vez en cuando por las auroras boreales.

El mar está cubierto de un gran banco de hielo durante las tres cuartas partes del año. Cuando se produce el deshielo parcial, en los meses que van de julio a septiembre, se puede navegar por los canales formados entre bloques de hielo que se desprenden, sorteando los icebergs desprendidos de los glaciares continentales. Pero el esquimal se ha mostrado lo bastante rico en recursos no sólo para vivir en las regiones más septentrionales de la Tierra, sino incluso para disfrutar de una vida hasta cierto punto confortable.

La fauna le proporciona prácticamente todo lo que necesita para su alimentación, vestido y vivienda: aceites animales para el alumbrado y para cocinar los alimentos, carne de pescado, de foca, de oso blanco, pieles y cueros. Los materiales de construcción para su casa de invierno, el iglú, proceden del mismo hielo. Pero la fauna tiene sus límites y cuando sus migraciones periódicas la alejan de las zonas en que viven los hombres, el hambre puede hacer desaparecer colectividades enteras de esquimales.

Los habitantes del Ártico van cubiertos de pieles de los pies a la cabeza. Sus medios de locomoción son el trineo, para deslizarse sobre la superficie del hielo, y el kayak, canoa cubierta y con una pequeña abertura redonda en la superficie, en la que se sienta el esquimal prácticamente hundido entre pieles.

La historia de los esquimales, tal como puede reconstruirse a través de los relatos de los exploradores de finales del siglo XIX y comienzos del XX, es una historia de lucha con la Naturaleza, en la que los periodos de prosperidad y crecimiento iban seguidos de periodos de hambre que reducían las comunidades y llegaban a poner en peligro la vida de determinadas poblaciones.

Anexo V: Preguntas comprensión de textos

COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estación del año desconocen los esquimales?
2. ¿Durante qué meses pueden navegar entre los bloques de hielo?
3. ¿Por qué los esquimales necesitan, más que otro pueblo, materiales de alumbrado?
4. ¿De qué depende la supervivencia de los esquimales?
5. ¿Por qué cuando se producen migraciones de la fauna pueden desaparecer colectividades enteras?
6. ¿Qué hacen las auroras boreales en la noche ártica?
7. ¿Por qué no pueden utilizar el kayak durante tres cuartas partes del año?
8. ¿Por qué se dice que la fauna les proporciona lo necesario para vivir?
9. ¿Quiénes fueron los primeros en dar a conocer la forma de vida de los esquimales?
10. ¿Por qué se dice que la historia de los esquimales es una historia de lucha con la Naturaleza?

Anexo VI: *EQ-i: YV*

Instrucciones:

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES. Elige una, y solo UNA, respuesta para cada oración y rodea el número que corresponda a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “siempre me pasa”, rodea el número 4 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor, responde con sinceridad. No tienes tiempo límite. Debes contestar a todas las preguntas. Si te surgen dudas en la respuesta, elige la que mejor te describa.

		Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
1	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2	Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
3	Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado.	1	2	3	4
4	Soy feliz.	1	2	3	4
5	Me importa lo que le sucede a las otras personas.	1	2	3	4
6	Me resulta difícil controlar mi ira (furia).	1	2	3	4
7	Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8	Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
9	Me siento seguro de mí mismo.	1	2	3	4
10	Sé cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
11	Sé cómo mantenerme tranquilo.	1	2	3	4
12	Cuando me hacen preguntas difíciles trato de responder de distintas formas.	1	2	3	4
13	Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	1	2	3	4
14	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15	Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
16	Es fácil para mí entender cosas nuevas.	1	2	3	4
17	Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
18	Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.	1	2	3	4
19	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21	Me peleo con la gente.	1	2	3	4
22	Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23	Me gusta sonreír.	1	2	3	4
24	Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.	1	2	3	4
25	Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27	Nada me incomoda (molesta).	1	2	3	4
28	Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
29	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30	Ante preguntas difíciles puedo dar buenas respuestas.	1	2	3	4
31	Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
32	Sé cómo pasar un buen momento.	1	2	3	4
33	Debo decir la verdad.	1	2	3	4
34	Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	1	2	3	4
35	Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
36	Me gusta hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37	No soy muy feliz.	1	2	3	4
38	Puedo resolver problemas de diferentes maneras.	1	2	3	4
39	Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.	1	2	3	4
40	Me siento bien conmigo mismo.	1	2	3	4
41	Hago amigos con facilidad.	1	2	3	4
42	Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43	Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.	1	2	3	4
44	Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45	Me siento mal cuando hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
46	Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo.	1	2	3	4
47	Soy feliz con el tipo de persona que soy.	1	2	3	4
48	Soy bueno para resolver problemas.	1	2	3	4
49	Me resulta difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50	Me entretienen las cosas que hago.	1	2	3	4
51	Me gustan mis amigos.	1	2	3	4
52	No tengo días malos.	1	2	3	4
53	Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.	1	2	3	4
54	Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
55	Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.	1	2	3	4
56	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57	Aun cuando las cosas se ponen difíciles no me doy por vencido.	1	2	3	4
58	Cuando me enfado actúo sin pensar.	1	2	3	4
59	Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60	Me gusta cómo me veo.	1	2	3	4

Anexo VII: Cuestionario profesorado

Anexo : Cuestionario tutor

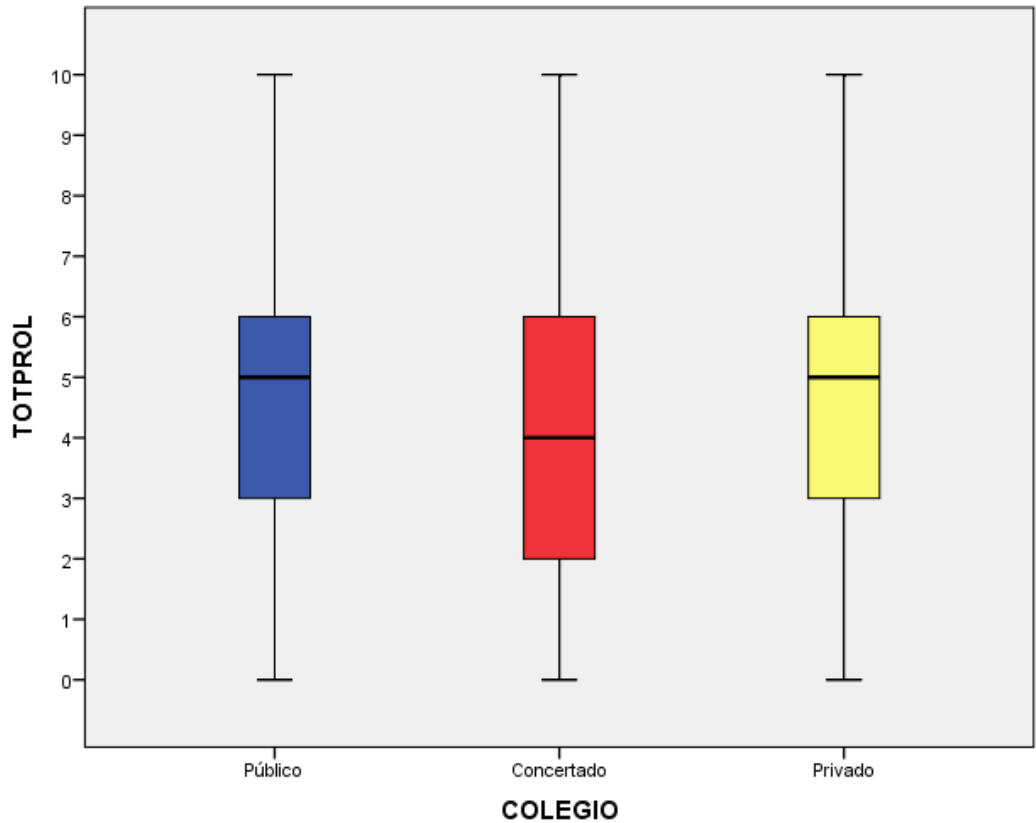
Nombre del alumno: _____
Curso: _____ Sexo: _____ NEE: _____
Colegio: _____ Edad: _____
Código alumno: _____ Código experto: _____

Instrucción: Marque con una equis (x) la categoría se ajusta mejor a cada caso.

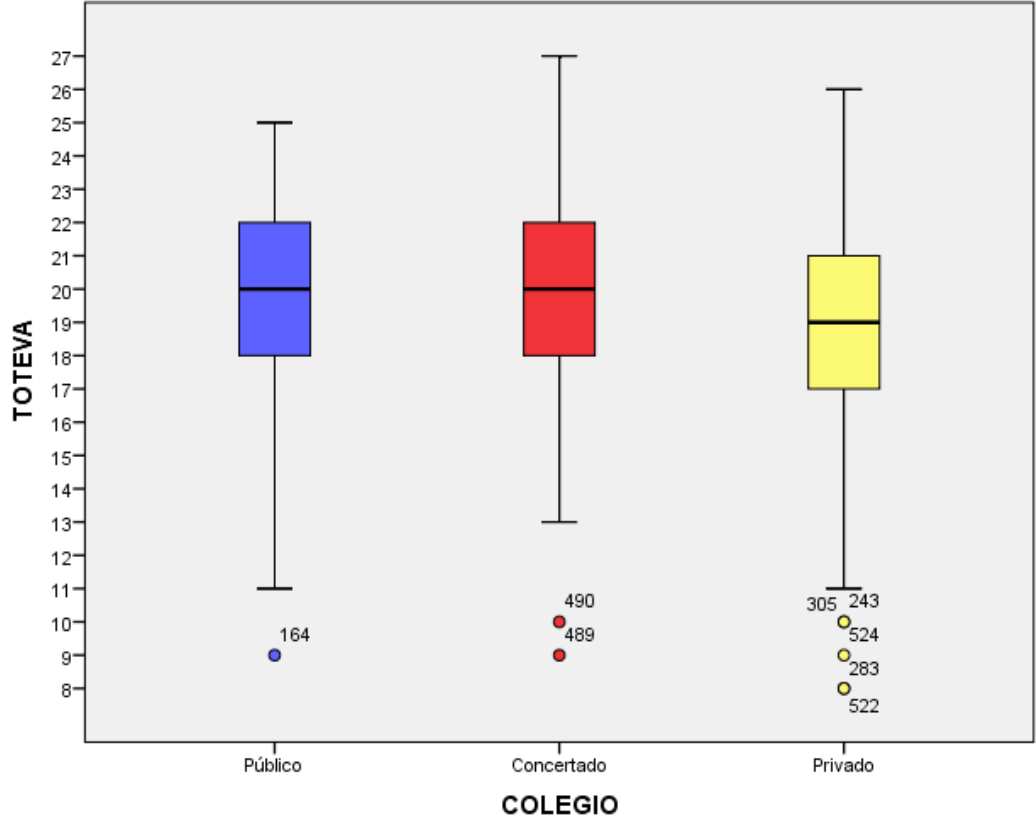
- 1.- En términos generales, me parece que su nivel lector es:
Muy malo 0 () Malo 1 () Regular 2 () Bueno 3 () Muy bueno 4 ()
- 2.- Cuando lee, trata de entender el contenido general, no las palabras sueltas.
Siempre 0 () Casi siempre 1 () A veces 2 () Casi nunca 3 () Nunca 4 ()
- 3.- Al terminar la lectura saca conclusiones y deducciones personales.
Nunca 0 () Casi nunca 1 () A veces 2 () Casi siempre 3 () Siempre 4 ()
- 4.- La lectura oral no es:
Muy mala 0 () Mala 1 () Regular 2 () Buena 3 () Muy buena 4 ()
- 5.- Después de la lectura es capaz de explicar o resumir con sus propias palabras las ideas principales.
Nunca 0 () Casi nunca 1 () A veces 2 () Casi siempre 3 () Siempre 4 ()
- 6.- Durante la lectura utiliza estrategias para ser un lector más eficaz (subraya, resume, aclara, relea).
Nunca 0 () Casi nunca 1 () A veces 2 () Casi siempre 3 () Siempre 4 ()
- 7.- El vocabulario que utiliza para su edad es:
Muy bueno 0 () Bueno 1 () Regular 2 () Malo 3 () Muy malo 4 ()
- 8.- Comete errores de ortografía:
Nunca 0 () Casi nunca 1 () A veces 2 () Casi siempre 3 () Siempre 4 ()
- 9.- El nivel de confianza de mis afirmaciones anteriores creo que es:
Muy poco acertado 0 () Poco acertado 1 () Más o menos acertado 2 ()
Acertado 3 () Muy acertado 4 ()
10. Creo que va a realizar la tarea de lectura comprensiva:
Muy bien 0 () Bien 1 () Regular 2 () Mal 3 () Muy mal 4 ()
11. Es capaz de aplicar los conocimientos aprendidos en otras situaciones:
Nunca 0 () Casi nunca 1 () A veces 2 () Casi siempre 3 () Siempre 4 ()

Muchas gracias por su colaboración.

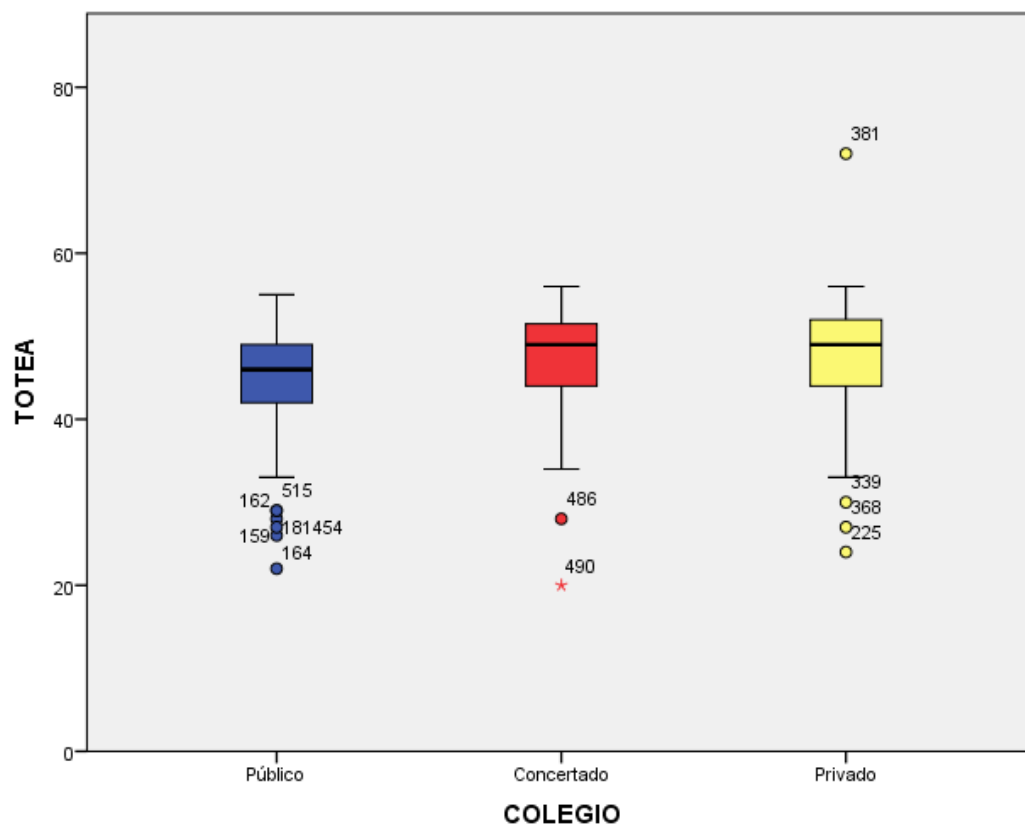
Anexo VIII: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 4)



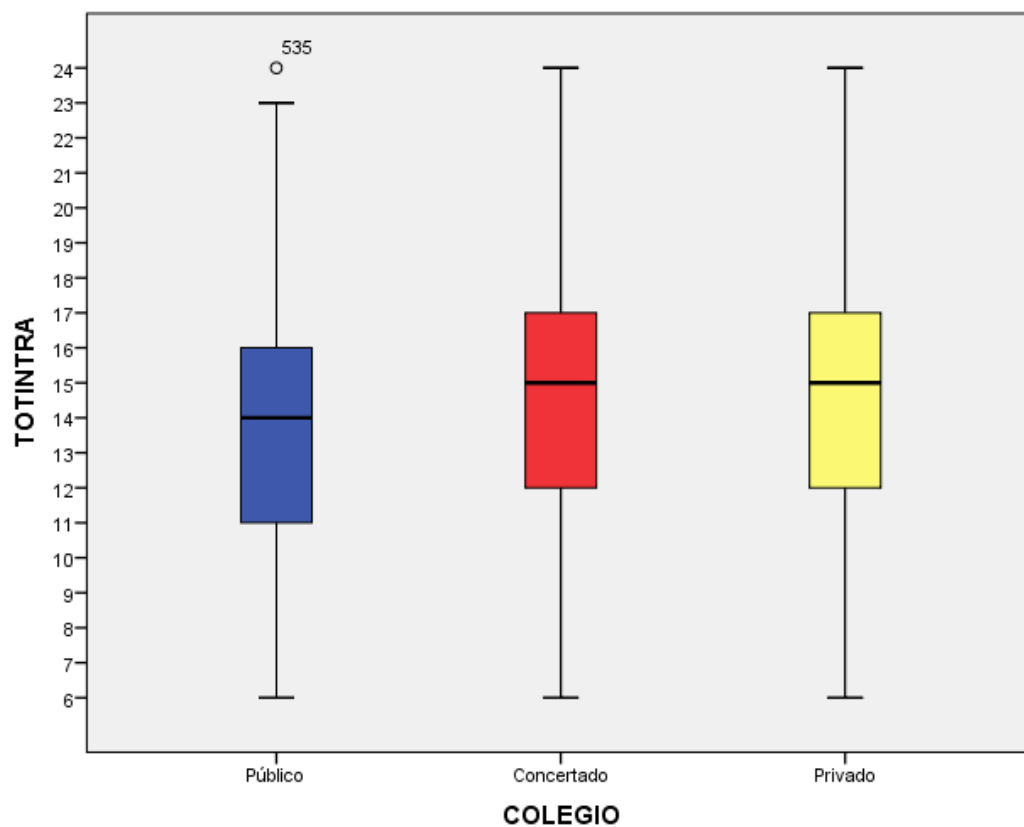
Anexo IX: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 5)



Anexo X: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 6)



Anexo XI: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 6)



Anexo XII: Gráfico de caja y bigotes (Hipótesis 6)

